

VU Research Portal

Observeren in het onderwijs. Theorie, methoden en kritiek

Terwel, J.

published in

Info, Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der RU/Groningen
1978

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Terwel, J. (1978). Observeren in het onderwijs. Theorie, methoden en kritiek. *Info, Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der RU/Groningen*, 9(4), 155-227.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Informatiebladen van
het Instituut voor Onderwijskunde der RU/Groningen
9e jaargang nummer 4, april 1978

i
i
in
inf
info

info

Redactie

Drs. E.J. Boerma (sekreteraris)
J.L.M. Arens
Drs. J.J. Peters (voorzitter)
Dr. J.F. Vos
Drs. K.J. Westerhof

Eindredactie

Drs. J.J. Peters
Drs. E.J. Boerma

Brieven en stukken voor de redactie dient men te zenden aan:
Drs. E.J. Boerma, Instituut voor Onderwijskunde der RU,
Westerhaven 16, Groningen.
Telefoon 050-115258, of: 050-114379 (sekeretaris).

Bij verhuizing apart aan Info bericht doen.
Alle auteursrechten voorbehouden.

Abonnement f 25,-- per jaar.
Info verschijnt 6x per jaar.
Jaargangen lopen van september tot september.
Losse nummers over het algemeen f 5,00.

Alle betalingen van binnen- en buitenlandse abonnees dienen uitsluitend per postgiro te geschieden en wel op:

3345 768
ten name van
Skr. Info
Westerhaven 16
Groningen

Losse bestellingen dienen betaald te worden op postgiro:

1558 277
Info afd. losse bestellingen
Westerhaven 16
Groningen

OBSERVEREN IN HET ONDERWIJS

Theorie, methoden en kritiek

Drs. J. Terwel

VOORWOORD

Deze literatuurstudie gaat over het observeren in het onderwijs. Er wordt aandacht besteed aan theorieën, methoden en kritiek, met betrekking tot de onderwijskundige observatie. Dit artikel heeft een nogal theoretisch karakter.

Met name gaat het over problemen van wetenschapstheoretische en methodologische aard bij het observeren. Hoewel het geheel primair is geschreven vanuit het gezichtspunt van onderwijskundig onderzoek, wordt ook ingegaan op de problematiek van het observeren in het kader van de opleiding voor onderwijsgeevenden.

In enigszins andere vorm fungeert dit artikel als theoretische ondersteuning van een observatiepraktikum voor studenten van de vakgroep onderwijskunde te Utrecht. Daarnaast is het gebruikt als voorstudie voor de opzet van een observatiepraktikum binnen het instituutspraktikum en schoolpraktikum van de Pedagogische Akademie Jan van Nassau te Utrecht.

Graag wil ik J. Sixma, K. Wit en M. Swarts bedanken voor het doorlezen van de eerste versie van dit artikel en voor hun waardevolle opmerkingen.

Tenslotte moet worden opgemerkt dat ik o.a. gebruik heb gemaakt van ideeën en stukken zoals die zijn ontwikkeld binnen de Projectgroep P.A. (1977).

CURRICULUM VITAE

J. Terwel

Vanaf 1963 werkzaam in verschillende vormen van onderwijs; o.a. lager technisch onderwijs, leraressenopleiding H.N.O. en lerarenopleiding T.B.O. Studeerde pedagogiek (onderwijskunde) aan de Fryske Akademy te Leeuwarden en het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen. Diktoraaleksamen onderwijskunde 1975. Sinds 1976 medewerker vakgroep onderwijskunde te Utrecht.

Momenteel vooral werkzaam op het gebied van curriculumontwikkeling en -evaluatie (CURVO) en de opleiding van onderwijsgeevenden (o.a. Projekt P.A. 1977).

Adres:

Eikenlaan 16, Zeist

tel.: 03404-24218

INHOUD

1. Samenvatting en konklusie

pag. 159-162

2. Inleiding en probleemstelling

pag. 163-165

3. De observatiemethode: ontwikkeling en definitie

pag. 167-176

4. Benaderingswijzen: een eerste verkenning

pag. 177-185

5. Analytische observatie (Observatie systemen)

pag. 187-201

6. Niet-analytische benaderingswijzen (Kwalitatieve methodologie)

pag. 203-210

7. Het object van de observatie: pedagogisch-didaktische interactie

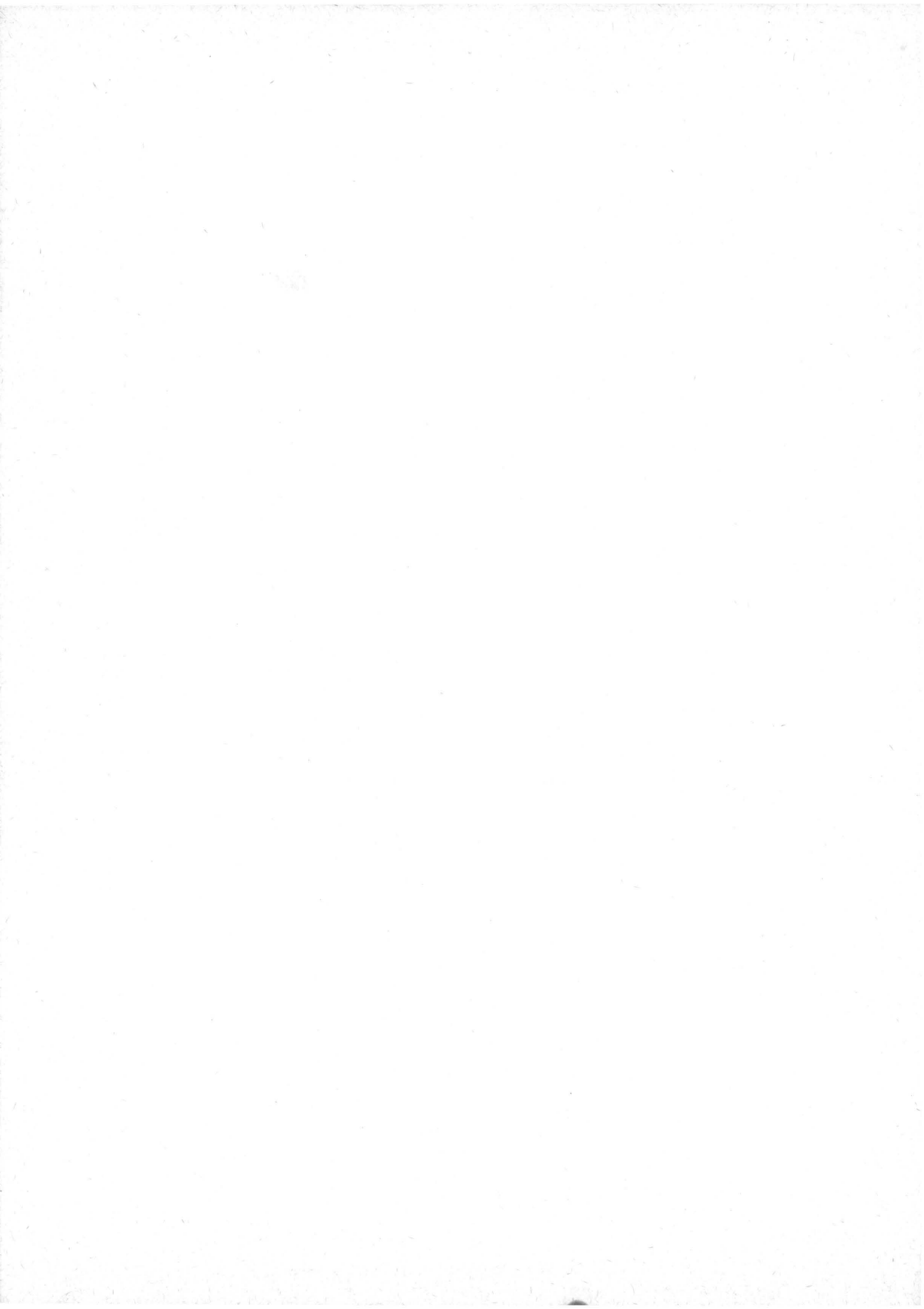
pag. 211-216

8. Observeren in de opleiding van onderwijsgevend

pag. 217-221

9. Literatuur

pag. 223-227



1. SAMENVATTING EN KONKLUSIE

Observeren kan worden omschreven als het zorgvuldig en aandachtig waarnemen van verschijnselen met als doel de verschijnselen zo nauwkeurig mogelijk te leren kennen. In de observatie spelen processen zoals denken, theorievorming, klassificatie, analyse en interpretatie een belangrijke rol. In vergelijking met andere methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek is de observatiemethode gekenmerkt door een grotere mate van receptiviteit.

De observator is voor een belangrijk deel zelf het meetinstrument. In relatie tot de alledaagse, onge-reflekteerde waarneming neemt de observatie een **metapositie** in.

Dit impliceert o.a.:

- optimalisering van de waarnemingskondities,
- fundering van het observatieproces in denken en theorievorming,
- de onderscheiding van verschillende deelprocessen,
- de hantering van een metataal of categorieënsysteem,
- kritische reflectie en controle ten aanzien van het totale proces.

Enerzijds veronderstelt de observatie een werkelijkheid onafhankelijk van de onderzoeker. Anderzijds wordt in de observatie een werkelijkheid gekonstrueerd. Het resultaat van de observatie wordt be-invloed door onder andere de kondities, de methode en de theorie waarvan wordt uitgegaan.

Binnen de observatie als methode van onderwijskundig onderzoek kan men een tweetal **dimensies** onderscheiden:

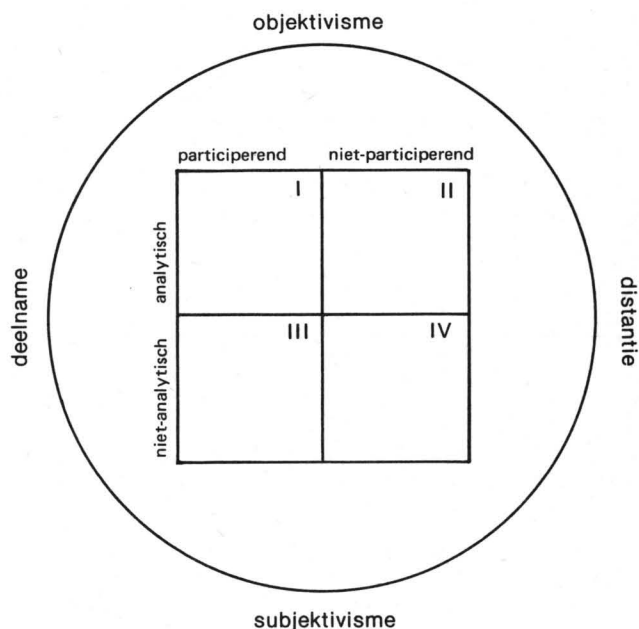
1. Participerende — versus niet-participerende observatie.
2. Analytische — versus niet-analytische observatie.

Aan de hand van deze dimensies kan een model worden gekonstrueerd waarbinnen 4 'ideaaltypen' van de onderwijskundige observatie kunnen worden ondergebracht.

Overigens moeten deze benaderingswijzen niet als strikt gescheiden worden opgevat.

De termen 'dimensies' en 'ideaaltypen' impliceren de mogelijkheid van tussenvormen in de praktijk van het observeren.

Deze **benaderingswijzen** staan in het **spanningsveld** tussen enerzijds deelname en distantie en anderzijds objectivisme en subjectivisme. De 4 benaderingswijzen en de daarmee samenhangende dilemma's kunnen als volgt in kaart worden gebracht. Het vierkant bevat de benaderingswijzen, de cirkel geeft het spanningsveld aan.



De verschillende benaderingswijzen blijken verschillende mogelijkheden en beperkingen te bezitten. De keuze voor een bepaalde aanpak is mede afhankelijk van het object van de observatie. In het onderwijs kan de observatie gericht zijn op verschillende objecten. In een groot aantal gevallen gaat het om de **interactie** in de onderwijsleersituatie. Omdat theorie-vrije observatie niet mogelijk is, speelt de **theorie van het object** een belangrijke rol.

Hierbij valt te denken aan onderwijstheorieën en aan interactietheorieën met betrekking tot de pedagogisch-didactische interactie. In het kader van dit artikel wordt dit probleem exemplarisch toegespitst op enkele theorieën over interacties in het onderwijs.

In de pedagogisch-didactische theorievorming wordt het interactiebegrip op diverse manieren ingevuld. Hierbij kan men grofweg twee basisoriëntaties onderscheiden. Deze zijn herleidbaar tot de paradigma's in het symbolisch interaktionisme en het behaviorisme.

Het interactiebegrip zoals gehanteerd in het symbolisch interaktionisme correspondeert met een kwalitatieve observatiemethodologie (niet-analytische aanpak).

Het behavioristisch en sociaal-psychologisch interactiebegrip verwijst meer naar een analytische aanpak (systematische observatie, interactie-analyse).

Konklusie:

De keuze van benaderingswijze is onder andere afhankelijk van de situatie, de vraagstelling, de fase van onderzoek en de interactietheorie.

Vooralsnog lijkt de **analytische aanpak (systematische observatie)** het meeste perspectief te bieden, mits men zich bewust blijft van de beperkingen en de vooronderstellingen.

De resultaten van recent interactie-onderzoek via systematische observatie zijn veelbelovend terwijl de problemen, die bij het vroegere onderzoek een rol speelden, voor een belangrijk deel zijn opgelost. Zo mogelijk moet worden gewerkt met een combinatie van methoden bij het observeren in het onderwijs.

2. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

In deze literatuurstudie staat de problematiek van het observeren centraal. Er blijkt een toenemende belangstelling te bestaan voor het observeren in het onderwijs.

Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in de ontwikkeling van observatie systemen voor onderwijskundig **onderzoek**.

Deze belangstelling blijkt ook uit de introductie van bijvoorbeeld interactie-analyse in de **opleiding** voor onderwijsgeevenden.

Tegelijk met een haast explosieve groei in de ontwikkeling van observatiesystemen valt een tegenbeweging te constateren. Van verschillende kanten wordt kritiek geleverd op de analytisch-kwantificerende aanpak bij het observeren in het onderwijs.

Ter illustratie een uitspraak van Freudenthal (1976): „Je moet je inleven in wat er gebeurt, je moet niet denken te kunnen kwantificeren. Met de goede mensen, goed naar de verschijnselen kijken: dat is de enige manier om de individuele leerling te bereiken”.

Het blijkt dus dat observeren in het onderwijs vanuit verschillende optieken kan worden benaderd. Tegen deze achtergrond zijn de volgende vragen gesteld, als uitgangspunt voor dit literatuuronderzoek:

1. Wat is observeren eigenlijk?
2. Welke benaderingswijzen kan men onderscheiden?
3. Wat is het object van de onderwijskundige observatie?

Paragraaf 7 geeft een overzicht van enkele basisoriëntaties (interaktietheorieën) met betrekking tot het object van de onderwijskundige observatie.

De laatste paragraaf (8) bevat enkele voorlopige ideeën en suggesties voor het observeren in opleidingssituaties.

Deze vragen zijn opgekomen naar aanleiding van een literatuurstudie en een observatiepraktikum over systematische observatie in het onderwijs (Terwel, 1976).

In het volgende wordt allereerst aandacht besteed aan het begrip observatie (par. 3).

Vervolgens wordt ingegaan op de verschillende benaderingswijzen bij het observeren (par. 4, 5 en 6).

In het algemeen is geprobeerd om een overzicht te geven van theorieën, methoden en problemen rondom het thema observeren in het onderwijs.

Dit artikel kan worden gezien als een probleeminventarisatie en een introductie in de literatuur met betrekking tot dit onderwerp.

Hoewel dit artikel primair gericht is op de observatiemethode binnen onderwijskundig onderzoek, wordt tevens ingegaan op enkele problemen bij het leren observeren in het kader van de opleiding voor onderwijsgeevenden.



3. De observatiemethode: ontwikkeling en definitie

3.1. Ontwikkeling	169
3.2. Observeren als methode van onderzoek	170
3.3. Observeren en waarnemen	170
3.4. Observeren en denken	171
3.5. Observeren en klassificeren	173
3.6. Observeren en interpreteren	174



3. DE OBSERVATIEMETHODE: ONTWIKKELING EN DEFINITIE

3.1. Ontwikkeling

Observeren is wellicht de oudste methode van wetenschappelijk onderzoek. Misschien kan men zeggen dat het gaat om een arche-type of oervorm van wetenschappelijk onderzoek (Mc Call-Simons, 1969, 61).

De ontwikkeling van de wetenschappen zoals bijvoorbeeld biologie, natuurkunde, astronomie en geneeskunde zou ondenkbaar zijn zonder de gegevens die gedurende vele eeuwen via observaties werden verzameld. Ook in de sociale wetenschappen is de observatiemethode niet meer weg te denken.

Hoewel de **methode** van de observatie al in de antieke wereld bekend was, heeft het vele honderden jaren geduurd voordat de observatiemethode in verfijnde vorm op grote schaal werd toegepast.

Voor de ontwikkeling van **observatietechnieken**, mogelijk gemaakt door technische uitvindingen zoals de lens, de optische microscoop, de elektronenmicroscoop, de telescoop, de röntgentechniek, enz. heeft in belangrijke mate bijgedragen tot de ontwikkeling van de observatiemethode in de natuurwetenschappen.

Een parallel van deze ontwikkeling valt te constateren in de sociale wetenschappen.

Hoewel de observatie als **methode** al eeuwen werd gepropageerd, heeft het tot in de 19e eeuw geduurd voordat een aanzet werd gegeven tot de ontwikkeling van **technieken** waardoor toepassing mogelijk werd.

Overigens was aanvankelijk slechts sprake van overdracht van natuurwetenschappelijke technieken bij de observatie van de sociale werkelijkheid (König, 1962, 19).

De resultaten van dit type onderzoek waren triviaal en teleurstellend. De reactie kon dan ook niet uitblijven.

In het begin van deze eeuw werd van alle kanten een aanval gedaan op deze benadering in de sociale wetenschappen.

Omdat, volgens König, in deze discussie te weinig werd aangesloten bij centrale wetenschapstheoretische problemen en omdat geen onderscheid werd gemaakt tussen **observatiemethode** en **techniek**, werd de situatie eerder slechter dan beter.

Het gevolg was dat de systematische observatie uit de sociale wetenschappen werd verbannen, waarmee het kind met het badwater werd weggegooid.

Tegelijk hiermee vond er een opleving plaats van geesteswetenschappelijke benaderingen zoals 'introspektie' en 'verstehen' (König, 1962, 20).

Pas in de laatste tientallen jaren is er sprake van een duidelijke vooruitgang in de ontwikkeling van bruikbare, systematische observatietechnieken in de sociale wetenschappen.

Overigens constateert König dat, ondanks het feit dat men al honderden jaren pleit voor invoering van de observatiemethode in de sociale wetenschappen, we nog nauwelijks beschikken over een **theorie van de observatie**, terwijl op dit punt in de natuurwetenschappen een enorme vooruitgang is geboekt.

Op het gebied van het onderwijs is sprake van een explosie in de ontwikkeling van observatiesystemen. Vooral na 1950 werd de aandacht gericht op de interactie in de onderwijssituatie.

Op dit moment zijn al meer dan tweehonderd systemen beschikbaar (Veenman en Zelissen, 1975, 11). Jarenlang leek het alsof men koortsachtig zocht naar het beste observatiesysteem.

In de literatuur werden telkens nieuwe systemen aangeboden, zoals Flanders, Vics, Bellack, Kounin, enz. Vaak werd de indruk gewekt alsof met de komst van een nieuw systeem de oude systemen hadden afgedaan.

Intussen breekt steeds meer het inzicht door dat de vraag naar de beste observatiemethode niet valt te beantwoorden los van de situatie en het doel, bv.: Systemen die ontwikkeld zijn voor de research kunnen niet altijd worden toegepast voor opleidingsdoeleinden.

De door De Groot (1972, 187) gesignaleerde spanning tussen objectiviteit en relevantie speelt hier een belangrijke rol.

Een hiermee samenhangende vraag betreft het object van de observatie: b.v. de interactie in de onderwijsleersituatie.

Observatiesystemen voor gebruik in onderwijsleersituaties dienen aangepast te zijn aan het object van de observatie.

Het probleem van de bijzondere aard van de pedagogisch-didaktische interactie wordt in de literatuur over interactie-analyse nauwelijks geëxpliciteerd (Ulich, 1976, 117).

Er bestaat behoefte aan een **theorie van de onderwijskundige observatie**. In deze theorie moet rekening worden gehouden met de aard van het 'voorwerp' van de observatie: b.v. de pedagogisch-didaktische interactie.

In het vervolg van deze paragraaf (3) staat het **definiëringsprobleem** centraal. Allereerst volgt een plaatsbepaling van de observatiemethode ten opzichte van de andere methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

Vervolgens wordt ingegaan op de relaties tussen observeren en andere kenactiviteiten, zoals waarnemen, denken, klassificeren en interpreteren. Hierbij wordt aandacht besteed aan enkele fundamentele problemen van wetenschapstheoretische aard.

3.2. Observeren als methode van onderzoek

Observeren kan zeer in het algemeen worden omschreven als het proces van materiaalverzameling in de wetenschappen.

'Methods of observation are systematic and standard procedures for obtaining data' (Kerlinger, 1970, 465).

Observatie in deze brede betekenis kan in principe worden gebruikt voor alle methoden van dataverzameling en onderzoek zoals interview, test, inhoudanalyse, gedragsobservatie, etc.

In dit artikel wordt het begrip observatie in een specifiekere betekenis gebruikt. Dat wil zeggen als één van de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

Hierbij wordt het aksent gelegd op de **direkte observatie van pedagogisch-didaktische interacties in de alledaagse schoolsituaties** (natuurlijke setting). Dat wil zeggen de nadruk ligt op observatiemethoden die gebruikt worden voor het observeren van interacties die voor de observator hier en nu waarneembaar zijn en die al of niet op beeld- of geluidsband kunnen zijn vastgelegd.

De houding van de onderzoeker t.o.v. het object is fundamenteel verschillend bij de observatiemethode en andere methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Bij de observatie stelt de onderzoeker zich **receptief** op. Hij doet z'n best om zijn invloed op het materiaal tot een minimum te beperken. Door het kenmerk van receptiviteit onderscheidt de observatiemethode zich van b.v. het interview voorzover de onderzoeker er vanaf ziet om door middel van verbale prikkels bepaalde reacties op te roepen (König, 1962, 17).

(Overigens gaat het hier om een betrekkelijk onderscheid. Bij participerende observatie, b.v. binnen actieonderzoek, kan beïnvloeding door de onderzoeker worden nagestreefd.)

Ook op instrumenteel nivo verschilt de observatiemethode van andere methoden van onderzoek. Uiteraard gaat het hierbij ook weer om een gradueel verschil maar in feite is bij de observatie **de mens zelf het meetinstrument** (Methoden, 1977, 79).

Dit gegeven brengt bijzondere problemen met zich mee. B.v. selektiviteit bij de observatie, het door elkaar lopen van observatie en interpretatie en de invloed van de observator op het object.

3.3. Observeren en waarnemen

Observeren in de hiervoor genoemde specifiekere betekenis ligt dicht bij het begrip **waarnemen**.

Bij het waarnemen, b.v. kijken, luisteren, voelen, ruiken, worden verschijnselen door middel van de zintuigen in onze geest opgenomen. De zintuiglijke waarneming kan bewust of onbewust verlopen. Observeren onderscheidt zich van de menselijke waarneming door de mate van bewustzijn.

Observeren is bewuste, doelgerichte waarneming.

Kruijer definieert observeren als **'het zorgvuldig en aandachtig gadeslaan of systematisch onderzoeken van verschijnselen met als doel de verschijnselen zo nauwkeurig mogelijk te leren kennen'** (1973, 13).

In de observatie als wetenschappelijke methode wordt onder andere gestreefd naar optimalisering van de waarnemingskondities; b.v. belichting, afstand, concentratie, etc. Voor zover de mogelijkheden tot optimalisering van de waarnemingskondities bewust worden nagestreefd spreken we van observatie (Holzkamp, 1973, 31).

Ook De Groot maakt deze onderscheiding tussen waarnemen en observeren. In beide gevallen gaat het om een fase in het ervaringsproces (empirische cyclus).

Het begrip waarneming slaat op het ervaringsproces zonder reflectie terwijl observatie betrekking heeft op een meer systematische, doelgerichte houding van de onderzoeker (De Groot, 1972, 29).

Overigens moet worden gezegd dat niet alle auteurs een onderscheid maken tussen waarnemen als alledaagse zintuiglijke waarneming en observatie als wetenschappelijke methode.

Zo gebruiken b.v. Wijvekate (1969, 199) en Van Bueren e.a. (1967) het begrip **waarnemen** terwijl uit de kontekst blijkt dat hiermee observeren in wetenschappelijke zin wordt bedoeld.

3.4. Observeren en denken

Om de verhouding observeren/denken in het vizier te krijgen lijkt het nuttig om eerst zicht te krijgen op de relatie waarnemen en denken.

Waarnemen is een onderdeel van de menselijke kenactiviteit. In die zin zijn waarnemen en denken aspecten van één proces.

Kenmerkend voor de **waarneming** is het zintuiglijk gegeven zijn van het objekt.

Het **denken** daarentegen is niet of in veel mindere mate gebonden aan de konkrete werkelijkheid. Grondkenmerk van het denken is het tegenwoordigstellen (Vergegenwärtigung). Het denken emancipeert zich van het hier en nu zintuiglijk gegevene. Met andere woorden het denken impliceert de mogelijkheid tot abstraktie, ordening, kategorisering, selektie en associatie (Holzkamp, 1973, 32 e.v.). Een heel oud probleem is de volgorde van waarnemen en denken. Kunnen de categorieën zich pas ontwikkelen op basis van waarnemingen of zijn waarnemingen pas mogelijk op basis van beschikbare categorieën?

Vergelijk b.v. de diskussie tussen de empiristen (Bacon, Locke, Hume) en de rationalisten (Descartes, Spinoza, Leibniz) (Störig II, 1966, 121, e.v. en Bakker, 1966, 38 e.v.).

Een belangrijke bron voor categorieën waarvan de waarneming zich bedient is de taal. Maar hier komt de vraag op een ander nivo terug: hoe verloopt de ontwikkeling van de taal?

Ook hier bestaan grote verschillen in standpunten. Ik verwijs hierbij naar het empirisch-positivistisch standpunt van Skinner en Mowrer en het strukturalistisch standpunt van Chomsky en Lévi-Strauss (Terwel, 1973).

Nog ingewikkelder wordt het wanneer men bedenkt dat er ook waarneming van de taal bestaat. Met andere woorden hier is sprake van een soort Droste-effekt, waaruit blijkt dat de categorieën die de taal ons levert van belang zijn voor de waarneming maar dat er nog andere bronnen van categorieën moeten zijn.

Hoe zouden we anders de taal zelf, met name de gesproken taal, de spraak, kunnen waarnemen? (Duijker, 1964, 121, e.v.).

In het kader van onze probleemstelling kan de vraag naar de volgorde en de oorsprong van waarnemen en denken niet uitgebreid aan de orde komen.

In elk geval kan worden gezegd dat waarnemen en denken momenten zijn in het proces van kennis verwerven.

Beide momenten zijn zeer sterk op elkaar betrokken maar verschillen in de mate van gebondenheid aan de zintuiglijke werkelijkheid. De waarneming veronderstelt een werkelijkheid buiten de mens. Maar de waarneming wordt niet alleen bepaald door de eigenschappen van de prikkels. Waarnemen voltrekt zich via onderscheiding, kategorisering en identifikatie.

De wereld zoals we die aantreffen is (tenminste voor een deel) het produkt van ons waarnemingsapparaat, onze ervaring, ons denken en onze behoeften.

Duijker formuleert het heel pregnant: **waarneming schept werkelijkheid.**

Een illustratie hiervan levert een verhaal van J. H. van den Berg:

„Eens werd een bewoner van de jungle op Malakka naar Singapore gebracht, waar hij eerst kennis maakte met een moderne stad.

Men voerde hem rond over het plaveisel, tussen de grote gebouwen, temidden van het gewemel van het moderne verkeer.

Daarna zette men hem in een kamer, op een stoel, en vroeg men hem wat hij had gezien.

Men wilde weten wat hem opgevallen was.

Er was hem inderdaad iets opgevallen, zei de man, hij had zelfs iets buitengewoons gezien.

Wat het geweest was, wilde men weten.

Dit zei de junglebewoner: Ik heb gezien dat iemand zoveel „Bunches of banana's" kan dragen.

Dat had geen van de rondleiders gezien.

Niemand begreep zelfs dadelijk wat hij bedoelde.

Wat had hij gezien?

Dat een man een kar voortduwde waarop tien, twaalf trossen bananen lagen.

Hijzelf had nooit meer dan twee trossen kunnen dragen, de een onder de linker arm, de ander onder de rechter.

Hij kende geen kar.

De man op straat **droeg** tien trossen!

— Wat hij nog meer had gezien, wilde men weten.

Hij had verder bitter weinig gezien.

De grote gebouwen, de voortsnellende voertuigen hadden weinig of geen indruk op hem gemaakt.

Hij nam ze niet waar.

Wat hij niet kende, op geen manier kende, zag hij niet, omdat hij tot dat zien zijn selectie nog niet had gevonden". (1972, 33).

Voor het standpunt van Van den Berg met betrekking tot het werkelijkheidskarakter van de waarnemingsgegevens verwijs ik naar Klijnhout (1977).

Van den Berg's visie is in zijn verschillende werken niet altijd consistent, maar hij neigt tot een radikaal fenomenologisch standpunt. Andere fenomenologen (sommige etnomethodologen b.v.) nemen met betrekking tot dit probleem eveneens een extreem standpunt in. Volgens hen bestaat er geen sociale werkelijkheid buiten de verschillende ervaringswerelden van de mensen om.

Mensen scheppen hun eigen wereld van vanzelfsprekendheden. Ze geloven daarin en bevestigen elkaar in die overtuiging.

Daarin en uitsluitend daarin bestaat het z.g. 'objectieve' karakter van de sociale werkelijkheid (Van Hoof, 1973, 363).

Wanneer dit standpunt tot in uiterste konsekventie wordt doorgetrokken valt het onderscheid tussen waarnemen en denken weg.

Misschien is het beter om te zeggen dat alleen het denken nog bestaat terwijl een werkelijkheid, los van de voorstellingen die mensen ervan kunnen hebben, van het toneel verdwenen is. Hier is sprake van een subjektivistische, idealistische kijk op de sociale werkelijkheid.

Het lijkt me juister om vast te houden aan het gegeven karakter van de sociale werkelijkheid.

Via selectie en interpretatie scheppen mensen hun eigen sociale realiteit maar dit betekent niet dat daarmee de sociale werkelijkheid identiek is aan de voorstellingen die mensen ervan hebben (Blumer, 1974, 37).

Niet alleen **mensen** nemen maar een deel van de werkelijkheid waar. Waarschijnlijk is dit nog sterker het geval bij de **dieren**. Dieren komen alleen met die dieren in contact die tot de eigen Umwelt behoren.

Guardini zegt hiervan: „Das kann so weit gehen, dass es andere als die Beutetiere überhaupt nicht bemerkt..." (1965, 12).

Een oude Griekse wijsheid zegt al, dat alleen het gelijke door het gelijke gekend kan worden.

Om iets te kunnen waarnemen moet men er al iets vanaf weten.

Men moet er affiniteit mee hebben.

Goethe zinspeelt op deze verwantschap in de volgende regels:

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,

Wie könnten wir das Licht erblicken?"

Na deze analyse van de relatie tussen waarnemen en denken is het mogelijk om de plaats van de observatie te bepalen.

Observeren ligt als het ware ergens op het continuüm tussen waarnemen en denken (Holzkamp, 1973, 33).

Observatie veronderstelt een grotere distantie tot de zintuiglijke werkelijkheid dan de naïeve alledaagse waarneming.

Observatie steunt in nog sterkere mate op het denken en theorievorming dan bij waarneming het geval is. Bij de observatie speelt niet alleen de theorie van het object een belangrijke rol, maar ook het waarnemen en observeren zelf wordt tot onderwerp van theorievorming.

In een **theorie van de observatie** dient de waarneming als probleem te worden gesteld. Kenmerkend voor de observatie is de **erkenning van de bedrieglijkheid van de vanzelfsprekende, alledaagse waarneming**.

Dit leidt tot het inzicht in de verwevenheid van de waarneming met het denken, de ervaring, de taal en de behoeften van de mens. Evenals bij de waarneming geldt voor de observatie dat het een activiteit is waarbij een werkelijkheid wordt gekonstitueerd. Alleen bij de observatie gebeurt dit bewust en opzettelijk (in tegenstelling tot de alledaagse waarneming) o.b.v. een theorie van het object.

Meer toegespitst op de observatie in het onderwijskundig onderzoek betekent het voorgaande dat iemand die over meer relevante kennis beschikt dan een ander, een betere observator kan zijn. Iemand die meer weet over onderwijsleerprocessen (o.g.v. ervaring en theorievorming) **kan** meer zien.

Kruijer citeert in dit verband een uitspraak van Bert James Loewenberg: „The acquisition of 'fact' is not the reward of patient and careful observation. Facts are made, they are the products of intellectual effort” (Kruijer, 1973, 14).

Tenslotte nog een voorbeeld van de theorie-geladenheid van de observatie.

Popper noemt ter illustratie hiervan het beeld van een zoeklicht. De theorie strijkt als een zoeklicht over de werkelijkheid. Wát als feit zal kunnen verschijnen is afhankelijk van de richting van de bundel, de intensiteit en de aard van de straling en de aanwezigheid van obstakels in de omgeving. Wat onze feiten zullen zijn, hangt dus o.a. af van de inhoud van onze zoeklichttheorieën (Koningsveld, 1976, 101).

3.5. **Observeren en klassificeren**

Kenmerkend voor de observatie is de bewuste hantering van een begrippenapparaat gebaseerd op een **theorie van het object**.

Zo'n begrippenapparaat kan worden vergeleken met het beeld van een raster waarmee men aardappelen in reepjes snijdt.

Met andere woorden een van te voren bedacht rooster wordt op bepaalde empirische situaties toegepast waarmee het voldoende verwantschap heeft om te zorgen dat de elementen bepaalde eigenschappen overhouden (Lévi-Strauss, 1968, 174).

Overigens is het van belang om te bedenken dat zo'n bewuste benadering van de werkelijkheid via een theoretisch gefundeerd categorieënsysteem niet het alleenrecht is van het westers empirisch-positivistisch denken.

Zo wijst Lévi-Strauss op het bestaan van ingenieuze klassifikatiesystemen gebaseerd op goed doortimmerde theoretische kennis bij de Indianen.

Bij de totstandkoming ervan werd de stamraad (als een soort wetenschappelijk forum) bijeengeroepen om de begrippen vast te stellen die het best pasten bij de kenmerken van de species, waarbij ze met grote nauwkeurigheid de groepen en subgroepen vaststellen..... (Lévi-Strauss, 1968, 60).

De betekenis van een categorieënsysteem voor de observatie kan waarschijnlijk niet hoog genoeg worden aangeslagen.

Gedifferentieerde waarneming staat of valt met het al of niet kunnen beschikken over klassifikatiemogelijkheden.

Al in de 'gewone' alledaagse situaties blijkt dat de mens in staat is tot het onderscheiden van steeds kleinere verschillen tussen waarnemingsgegevens. Hierbij valt te denken aan een kleurmaker, een wijnproever, een vogelliefhebber, een musicus, etc.

Duidiker verwijst in dit verband naar een onderzoek van De Groot waaruit blijkt dat schaakmeesters gedurende zeer korte tijd zichtbare stellingen veel nauwkeuriger konden waarnemen dan onbekwame en ongeoefende spelers (Duijker, 1964, 120).

Tegenover het min of meer impliciete gebruik van categorieën bij de alledaagse waarneming staat de expliciete hantering van een categorieënsysteem bij de observatie als methode van wetenschappelijk onderzoek.

Een voorbeeld hiervan op het gebied van de biologie geeft Maarten 't Hart. Hij beschrijft de enorme betekenis van het werken met 'stukjes van gedragingen' bij de observatie van stekelbaarsjes.

Wanneer men een categorieënsysteem aangeboden krijgt, kan plotseling een enorme vooruitgang worden geboekt in het herkennen van gedragingen die men voordien totaal over het hoofd zag ('t Hart, 1975, 26).

In het onderwijs blijkt dat het kijken naar het complexe gebeuren in de klassesituatie niet automatisch tot inzicht leidt.

Ook het zonder meer kijken naar (eigen) onderwijsgedrag via video levert weinig relevante feedback. Men heeft een aantal begrippen nodig om te weten waarnaar men kijken moet (Veenman, 1975, 10). Deze begrippen leveren de taal waarin de interacties kunnen worden beschreven.

Observatiesystemen zijn in feite **meta - talen** om verschillende interactie patronen te beschrijven.

Zo'n meta - taal, in tegenstelling tot de alledaagse taal waarin de waarnemingsgegevens worden meege-deeld, is gebaseerd op een **theorie van het objekt** (b.v. het onderwijzen of de pedagogisch-didaktische interactie).

3.6. Observeren en interpreteren

In de waarneming van alledag worden de verschillende aspecten van het waarnemingsproces niet bewust onderscheiden.

Waarnemen, registreren, analyseren en interpreteren worden als het ware in een adem uitgevoerd zonder een vooropgezet plan of schema. Dit heeft naast een aantal voordelen, zoals natuurlijkheid, betrokkenheid, doeltreffendheid, snelheid, etc., een aantal mogelijke bezwaren.

Wie weleens samen met anderen getuige is geweest van een vechtpartij of een verkeersongeval kan hierover meepraten. Vaak blijkt er slechts een fragment uit het totale gebeuren te worden waargenomen terwijl waarneming en interpretatie niet worden onderscheiden.

Cronbach (1965) geeft hiervan een voorbeeld op het gebied van het onderwijs.

Hij vertoonde tweemaal een stomme film over een jongen, die zich in een klas en over een speelplaats bewoog en gaf de observatoren de opdracht louter weer te geven wat er getoond werd (interpretaties waren wel toegestaan maar moesten in het verslag tussen haakjes worden geplaatst).

Hier volgen — vrij vertaald — drie van de verslagen (nummers tussen haakjes corresponderen met scènes uit de film).

Observator I

- (2) Robert leest woord-voor-woord en gebruikt zijn vinger om de regel te volgen.
- (4) Observeert meisje in box met sterke preoccupatie.
- (5) Gedurende het zingen participeert hij over het algemeen niet erg actief.
Belangstelling is voor een gedeelte van de tijd op iets anders gericht.
Schijnt het meest actief te reageren bij delen van liedjes waar actie aan te pas komt.
Hij heeft neiging voor schijnbaar zinloze bewegingen.
Draait met zijn vingers, zwaait doelloos met zijn armen.

Observator II

- (1) Glimlacht naar de camera (nieuwsgierig).
Wanneer de groep opbreekt maakt hij nerveuze gebaren, gooit zijn armen in de lucht.
- (2) Aandacht voor de leesles.
Leest met een ernstige blik.
Moet een regelaanwijzer gebruiken.

- (3) Zit meisjes achterna, plaagt.
- (4) Meisje schopt wanneer hij zijn hand op haar been legt.
Robert trekt een lelijk gezicht naar haar.
- (5) Is aan het zingen.
Zit met zijn mond open, slaat zijn knieën tegen elkaar, krabt aan zijn been, doet zijn vingers in zijn mond (schijnt verschillende nerveuze gewoonten te hebben hoewel hij niet emotioneel verwrongen of te veel van zichzelf bewust is).
- (6) Twist met anderen.
Verdedigt zijn recht.
- (7) Korte woordentwist, want hij wil op de ladder klimmen bij junglegymnastiek.

Observator III

- (2) Gebruikt een regelaanwijzer om de woorden te volgen, leest langzaam, nogal geforceerd en met zorgvuldige vorming van geluiden (misschien onzeker van zichzelf en bevreesd fouten te maken).
- (3) Misschien lichtelijk agressief getuige het feit dat hij een jonger kind opzij duwt terwijl hij zich naar een andere plaats beweegt.
Speelt met andere kinderen met kennelijk plezier, glimlacht, rent, schijnt vooral in meisjes geïnteresseerd. Dit kan men opmerken bij spelletjes en ook bij het zingen.
- (5) Heeft weinig belangstelling voor het zingen, zit te wiebelen, beweegt handen en benen (misschien verlegen en nerveus).
Schijnt bij liedjes onbekend te zijn met de woorden van de coupletten en toont ongeïnteresseerdheid door wiebelen en ronddraaien.
Krijgt pas weer belangstelling bij het refrein.
Zijn speciale kameraad schijnt een meisje te zijn, daar hij altijd bij haar zit.
(Methoden, 1977, 81).

Ook zonder kennis te nemen van het filmfragment is het mogelijk om uit bovenstaande verslagen enkele belangrijke conclusies te trekken.

Allereerst valt op dat observatoren sterk verschillen in volledigheid. Lang niet alle scènes uit de film worden door alle observatoren waargenomen.

Ten tweede blijkt dat binnen bepaalde scènes verschillende aspecten worden waargenomen.

Ten derde valt op dat, hoewel binnen de opdracht interpretatie (tussen haakjes) mogelijk was, observatoren geen onderscheid gemaakt hebben tussen observatie en interpretatie.

Ook hier blijkt weer dat de waarneming selectief en interpretatief is en dat de waarnemers elk vanuit een eigen referentiekader naar de film hebben gekeken.

Vele onderzoekers proberen dan ook de menselijke observator als foutenbron zoveel mogelijk buitenspel te zetten.

Om valide, betrouwbare en objectieve informatie te verkrijgen is volgens Ober, Bentley en Miller **systematische observatie** nodig.

Zij geven de volgende definitie:

„Systematic observation is an accepted method of organizing observed teaching acts in a manner which allows any trained person who follows stated procedures to observe, record, and analyze interactions with the assurance that others viewing the same situation would agree, to a great extent, with his recorded sequence of behaviors. Furthermore the observer would know that he or others would record the same behaviors in the same way though viewing in a wide variety of classrooms or interaction settings” (Ober e.a., 1971, 16).

Ten aanzien de vraag naar de relatie observeren/interpreteren betekent de benadering van Ober e.a. een ontkoppeling van de verschillende momenten in het observatieproces.

Observeren, koderen, analyseren en interpreteren worden als relatief zelfstandige taken uitgevoerd op basis van gedetailleerde instructie. Hierdoor kunnen veel problemen zoals die optreden bij de naïeve waarneming onder controle worden gebracht.

Ook König wijst op de noodzaak van controleerbaarheid en herhaalbaarheid bij de observatie.

Om deze noodzaak te illustreren geeft hij een voorbeeld van naïeve, anekdotische waarneming:

„Ein typisches Beispiel für die Begrenztheit dieser Form der Beobachtung ist die Geschichte jenes englischen Reisenden, der in der Schweiz in einem ersten Restaurant von einem rothaarigen Kellner bedient wurde und am nächsten Tag in einem anderen Restaurant nochmals. Am Abend berichtete er nach Hause: „In der Schweiz haben alle Kellner rote Haare” (König, 1962, 31).

Overigens neemt König een zeer genuanceerd standpunt in t.a.v. dit probleem. Enerzijds waarschuwt hij voor de naïeve, alledaagse waarneming. Anderzijds fulmineert hij tegen een 'Exaktheitskomplex', waarbij schijnbare exaktheid' wordt bereikt ten koste van zinvolle, relevante resultaten. Fel hekelt hij de 'Präzisionsarbeiters' in de sociale wetenschappen die ongeremd hun orgieën bedrijven (König, 1962, 24, e.v.).

Vanuit heel andere hoek levert Roszak vernietigende kritiek op de mythe van het objectieve bewustzijn.

Mensen denken dat ze zich wetenschappelijk gedragen als ze zichzelf in de kendaad buitenspel zetten, als ze tussen observator en objekt mechanische hulpmiddelen schuiven, door het uitwerken van een koel jargon en technische termen, door het uitvinden van vreemde methodologieën, door de onderwerping van de direkte ervaring aan statistische generalisatie, etc. (Roszak, 1973, 188).

Met betrekking tot de relatie tussen observeren en interpreteren kan het volgende worden gekonkludeerd.

In de observatie wordt geprobeerd om interpretaties van individuele observatoren zoveel mogelijk onder controle te brengen.

Dit kan gebeuren door in de fase van gegevens verzamelen interpretaties zoveel mogelijk uit te sluiten, b.v. door het gebruik van eenduidige, heldere categorieën met een lage interpretatiegraad (zie par. 5.3.22).

In het interpretatieproces (na de observatie in engere zin) worden de gegevens in verband gebracht met de theorie of de hypothese (interpretatie).

Door deze scheiding tussen observatie en interpretatie is het proces door anderen te controleren.

Uiteraard is het nooit helemaal mogelijk om interpretaties in de fase van gegevens verzamelen uit te sluiten. Afhankelijk van de vraagstelling zal moeten worden gezocht naar een evenwicht tussen observatie en interpretatie.

Dit evenwicht heeft te maken met de keuze en de spanning tussen objectiviteit en relevantie (zie ook par. 4).

Voor een samenvatting van definiëringsproblematiek verwijs ik naar paragraaf 1 (Samenvatting).

4. Benaderingswijzen: een eerste verkenning

4.1. Inleiding	179
4.2. Participerende — versus niet-participerende observatie	180
4.3. Analytische — versus niet-analytische	182
4.4. Samenvattend overzicht	184

4. BENADERINGSWIJZEN: EEN EERSTE VERKENNING

4.1. Inleiding

In deze paragraaf komen enkele benaderingswijzen bij het observeren aan de orde. Hierbij is gekozen voor enkele fundamentele dimensies die van belang zijn voor het observeren in het onderwijs.

Deze dimensies zijn:

- 1 participierend — versus niet-participierend,
- 2 analytisch — versus niet-analytisch.

De dimensie **participierend/niet-participierend** slaat op de rol van de observator in het dataverzamelingsproces (Becker, 1975, 133).

De dimensie **analytisch/niet-analytisch** heeft betrekking op de wijze waarop het object wordt benaderd.

Deze indeling ontleen ik aan Seiffert (1972, 3).

De analytische aanpak impliceert het in delen uiteenleggen en het bestuderen van de onderlinge relaties, b.v. bij mathematici, logici, taalanalytici, natuurwetenschappers en sociale wetenschappers, die analytisch te werk gaan.

Bij de niet-analytische benadering wordt het 'object' als totaliteit omvat.

Seiffert noemt in deze categorie de fenomenologen, de hermeneutici en de dialectici.

Door andere auteurs worden verwante indelingen gebruikt b.v. empirisch/fenomenologisch (Bruyn, 1966), kwantificerend/kwalitatief, of hard/zacht (Nooy, 1977), rationele visie/dichterlijke visie (Van den Berg; in: Klijnhout, 1977).

Misschien kan men zeggen dat het hier gaat om twee stijlen van onderzoek gekoppeld aan verschillende mensbeelden.

In elk geval is het een indeling die ook dwars door de observatieproblematiek heen loopt.

Er wordt uitdrukkelijk gesproken van dimensies om aan te geven dat het bij deze indeling niet gaat om dichotomieën maar om polariteiten. In konkrete observatiesituaties kunnen benaderingen soms in meer dan een categorie worden ondergebracht.

Hoewel gewaakt moet worden voor een al te strenge systematiek (het gaat niet om geheel onafhankelijke dimensies) lijkt het mogelijk om bij wijze van 'advance organizer' voor dit hoofdstuk, uit te gaan van het volgende schema:

	participierend	niet-participierend
analytisch	I	II
niet-analytisch	III	IV

4.2. Participerende — versus niet-participerende versus

De **onderscheiding** participerende tegenover niet-participerende observatie kan worden geplaatst binnen de twee grondverhoudingen van Mens—Wereld volgens Merleau-Ponti: n.l. conscience engagée en conscience témoin.

Met andere woorden binnen de observatiemethode is een onderscheiding mogelijk van observatie door een deelnemer en observatie door een toeschouwer.

In deze polariteit is de spanning aanwezig tussen deelname en distantie. In dit kader wil ik dit probleem alleen signaleren zonder expliciet op in te gaan.

Wel speelt dit grondprobleem impliciet een rol bij het aanstippen enkele kernproblemen bij participerende observatie.

Omdat in paragraaf 5 uitvoerig wordt ingegaan op observatiesystemen voor niet-participerende observatie zal in deze paragraaf het aksent vallen op participerende observatie.

Bij de definiëring en de probleeminventarisatie rondom participerende observatie wordt de mogelijkheid van niet-participerende observatie stilzwijgend verondersteld.

Het begrip **participerende observatie** (p.o.) wordt door de diverse auteurs verschillend ingevuld.

In aansluiting op het schema zoals in de inleiding van dit hoofdstuk gepresenteerd, kan participerende observatie op grofweg twee manieren worden uitgewerkt (Type I en III).

Type I betreft de analytische aanpak en Type III de niet-analytische benadering.

De methodologie voor participerende observatie van Friedrichs en Lüdtke (1971) valt in de eerste categorie.

De laatstgenoemde auteurs doen een poging om de techniek van participerende observatie op basis van een neo-positivistische wetenschapstheorie, via een quasi natuurwetenschappelijke distantie tussen observator en objekt, te verbeteren (1971, 16).

Voorbeelden van een uitwerking van p.o. in niet-analytische zin (III) kan men vinden bij Bruyn (1966) (fenomenologie), Den Hollander (In: Friedrichs en Lüdtke, 1971) (Verstehen), Filstead (1970) (kwalitatieve methodologie) en Mc Call-Simons (1969) (niet-gestandaardiseerde, kwalitatieve benadering). Binnen deze categorie zou verder nog de kritisch-emancipatorische benadering van Lessing (1969) (in: Friedrichs en Lüdtke, 1971, 187) geplaatst kunnen worden voor zover het bij Lessing gaat om een kritiek op de positivistische observatietheorie.

Uit de literatuur blijkt dat p.o. meestal wordt opgevat als een open, flexibele, kwalitatieve observatiemethode.

Het doel van p.o. is meestal niet hypothesen toetsen maar beschrijven en eventueel ontwikkelen van categorieën en voorlopige hypothesen. Als zodanig is p.o. een **kontroversiële** methode.

Kritici kwalificeren p.o. veelvuldig als impressionistisch en 'soft'. Soms wordt het opgevat als een romantische poging 'to get close to the data'.

Voorzover p.o. wordt ingevuld in kritisch-emancipatorische zin wordt het soms gekwalificeerd als een naïeve poging om een wetenschappelijke methode te politiseren b.v. binnen actieonderzoek.

Verder blijkt dat onder het etiket p.o. niet alleen een bepaalde observatiemethode schuilgaat maar dat p.o. ook wordt gehanteerd als label voor een **reeks van methoden** zoals directe observatie, interview, inhoudsanalyse en directe participatie.

Wanneer men kijkt naar **disciplines** waarbinnen p.o. tot ontwikkeling is gekomen dan kan vooral de culturele antropologie en de sociologie worden genoemd.

Inmiddels wordt de methode ook voor andere doeleinden gebruikt zoals onder andere bij agogische vraagstellingen en in het onderwijs. Opvallend is wel dat in het (onderzoek van) onderwijs relatief weinig gewerkt wordt met participerende observatie.

Interessant is dat er een rechtstreekse lijn is van p.o. in de culturele antropologie naar p.o. voor onderwijskundige problemen.

In verband hiermee kan de cultuur-antropoloog J. Henry worden genoemd. Zijn theorie van het '**hidden curriculum**' is het resultaat van jarenlange ongestructureerde participerende observatie.

Henry baseert zich hierbij op inzichten en methoden van participerende observatie die hij heeft ontwikkeld bij onderzoekingen van Latijns-Amerikaanse Indianenkulturen.

Verder kan gewezen worden op het werk van E. Z. Friedenberg. In een kritische analyse van de high-schools in Amerika kwalificeert hij deze als 'quasi-total-institutions'.

Een belangrijke figuur is ook Ph. W. Jackson (1968) op het gebied van p.o. in het onderwijs (Zinnecker, 1974, 32, e.v.).

Jackson heeft o.a. gewezen op de noodzaak van onderzoek naar **dyadische interacties** tussen leerkracht en individuele leerling. Zijn onderzoek toonde grote verschillen aan in behandeling. Sommige leerlingen werden veelvuldig geprezen, anderen sterk bekritiseerd terwijl nog andere leerlingen genegeerd werden. Dit probleem is door Brophy en Good (1974) opgepikt als object van systematisch observatieonderzoek.

Er zijn mij nauwelijks **Nederlandse voorbeelden** bekend van onderwijskundig onderzoek waarbinnen p.o. konsekwent werd toegepast. Misschien is er in de beginfase van veel Nederlands onderzoek sprake van p.o.

B.v. beginsituatieonderzoek bij middenschoolexperimenten en participatie-onderwijs.

Een voorbeeld zou verder kunnen zijn het onderzoek van Velema (1967) naar het oriëntatiejaar op de L.T.S. Velema komt naar aanleiding van participerende observaties van leraar/leerling interacties tot *konklusies die levensecht en treffend zijn.*

Wellicht heeft de geringe belangstelling voor p.o. te maken met een pre-okkupatie van onderzoekers en begeleiders met het formele, reguliere leerplan en met de problemen van leerkrachten bij het realiseren van klassikaal onderwijs in de mikro-situatie (b.v. techniek van vragen stellen, management, enz.).

Zonder het belang hiervan te onderschatten komt het me voor dat er eveneens behoefte is aan mensen die vertrouwd zijn met p.o. zowel op mikro- als meso-nivo, b.v. als het gaat om evaluatie van integratie-experimenten (middenschool, kleuter- en basisonderwijs).

Bij observatie van niet-klassikale werkvormen zoals bij projektonderwijs, simulatiespelen en expressievakken.

Bij onderzoek naar de beleving van leerlingen en leerkrachten in grote scholengemeenschappen, scholen in arbeidersbuurten en scholen met kinderen van verschillende nationaliteit en huidskleur. Verder valt te denken aan problemen rondom het verborgen leerplan, praktijkgerichte kurikulumontwikkeling, teamteaching, etc.

Na bovenstaande uiteenzetting over de **toepassingsmogelijkheden** van participerende observatie in het onderwijs lijkt het zinvol om een **definitie** van p.o. te presenteren.

Schwartz en Schwartz definiëren participerende observatie als volgt:

„..... a process in wich the observers presence in a social situation is maintained for the purpose of scientific investigations. The observer is in a face-to-face relationship with the observed, and, by participating with them in their natural life setting, he gathers data.

Thus, the observer is part of the context being observed, and he both modifies and is influenced by this context.

The role of participant observer may be either formal or informal, concealed or revealed; the observer may spend a great deal or very little time in the research situation; the participant-observer role may be an integral part of the social structure or largely peripheral to it” (Mc Call-Simmons, 1969, 91). In deze definitie zijn een aantal kernproblemen als het ware voorgetekend.

Enkele hiervan zullen heel kort worden aangestipt.

Participeren en observeren

Alle vormen van observatie kunnen ergens op het continuüm tussen volledige participatie en niet-deelnemende observatie worden geplaatst

Friedrichs en Lüdtkke onderscheiden een viertal mogelijkheden: echte deelname, pseudo-deelname, onvolledige deelname en niet-participerende observatie (1971, 39).

Hoe meer participatie hoe minder standaardisatie van de procedure mogelijk is.

Tegelijk hiermee neemt de controle en de herhaalbaarheid af. Hoe meer participatie hoe meer kans op 'going native', overrapport en intra-rollenkonflikten bij de onderzoeker.

Teveel distantie kan echter leiden tot onvoldoende inzicht: onder-rapport.

Invloed van de observator op het objekt en omgekeerd

De participerende-observator in natuurlijke situaties kan soms heel onopvallend opereren. Anderzijds zal er een invloed van de observator op het objekt uit kunnen gaan, waardoor de situatie minder natuurlijk wordt. Tegelijk bestaat de kans dat de observator verandert o.i.v. de ervaringen in de situatie. Het noteren van de veranderingen en het aangeven van mogelijke relaties is een minimale eis die aan de observator moet worden gesteld.

Overigens krijgt het probleem van de invloed van de observator bij participerende observaties in de verschillende uitwerkingen een verschillende inhoud. Bij de **analytische aanpak** (type I uit het schema) wordt geprobeerd om de observator als 'foutenbron' zoveel mogelijk buiten spel te zetten. Binnen de **niet-analytische aanpak** (type II) kan een onderscheiding worden gemaakt tussen p.o. in **veldonderzoek** en **aktie-onderzoek**.

In veldonderzoek gaat het om het leven zoals zich dat zou afspelen als de onderzoeker er niet zou zijn. De observator gedraagt zich als een oplettende, begrijpende maar belangeloze buitenstaander (ten Have, 1977, 19).

Bij actie-onderzoek is de onderzoeker er op gericht om een veranderingsproces op gang te brengen en dit proces door wetenschappelijke reflectie te begeleiden (Cornelissen en Doets, 1974, 9).

Op het probleem van engagement kan in dit kader niet worden ingegaan. Ten Have wijst op de problemen van de onderzoeker die probeert om de gebeurtenissen in het veld zó te beïnvloeden dat zij meer verlopen volgens zijn eigen waarden en politieke voorkeuren (1977, 102).

Methodologische problemen

Bij de participerende observatie doen zich afhankelijk van de invulling verschillende problemen voor. Een zeer belangrijk probleem is het **beschrijven**. Voor een kwalitatieve benadering geeft Ten Have praktische suggesties. Hij maakt hierbij onderscheid tussen 4 soorten notities.

Observatienotities zijn registraties van wat men heeft waargenomen; **theoretische notities** zijn aantekeningen over de ideeën die men ontwikkelt; **methodologische notities** beschrijven de procedures die men volgt en **reflexieve notities** zijn beschrijvingen waarin de onderzoeker zichzelf (zijn eigen reacties) weergeeft.

Voor een overzicht van specifieke problemen verwijs ik naar het boekje van Ten Have en naar het artikel van Van der Veer (1973, 471 e.v.).

Bij de bespreking van de dimensie analytisch/niet-analytisch wordt ingegaan op nog andere problemen dan de hierbovengenoemde (zie de volgende paragraaf 4.3. en 5. en 6.).

4.3. Analytische versus niet-analytische observatie

De **analytische benadering** impliceert het in delen uiteenleggen van het te observeren object en het bestuderen van de onderlinge relaties (Seiffert, 1972).

Bij de observatie wordt gebruik gemaakt van een vooraf opgesteld observatieschema.

Voorwaarde voor de analytische aanpak is een dimensionale analyse van het object en de constructie van een theoretisch model. Op basis hiervan kunnen observatiecategorieën worden bepaald en (eventueel) hypothesen worden opgesteld (Friedrichs/Lüdtke, 1971, 18).

Kenmerkend voor de analytische aanpak bij het observeren is de standaardisatie van de procedure waardoor controle en herhaling mogelijk wordt.

Verder is een belangrijk kenmerk bij analytische observatie dat niet alleen het object vooraf in delen wordt uiteengelegd maar dat ook de momenten in de procedure worden gescheiden.

Observeren, coderen, analyseren en interpreteren worden als afzonderlijke taken uitgevoerd op basis van gestandaardiseerde voorschriften. Meestal zijn observatiedata geschikt voor statistische analyses, terwijl wordt gestreefd naar generaliseerbare uitspraken.

Onderzoeker en observator zijn binnen de analytische benadering niet perse identiek.

Via standaardisering van de observatieprocedure is een taakverdeling mogelijk tussen onderzoeker(s) en observatoren.

Een methodologie voor een analytische (gestructureerde, gestandaardiseerde) aanpak voor participerende observatie is uitgewerkt door Friedrichs en Lüdtke (1971).

In de anthologie van Simon en Boyer (1974) zijn **observatiesystemen** opgenomen voor niet-participerende observatie, gebaseerd op een benadering zoals hierboven omschreven.

Meer in het algemeen kan worden gesteld dat de observatie binnen deze benadering moet voldoen aan de methodologische eisen, die gelden voor alle onderzoek volgens de empirisch-analytische wetenschapstraditie (objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit, etc.). In par. 5 over observatiesystemen wordt hierop verder ingegaan.

Bij de **niet-analytische** benadering kan worden gedacht aan observatiemethoden waarbij het 'object' als totaliteit wordt omvat.

De observator beperkt zich niet tot uiterlijk waarneembaar gedrag. De innerlijke aspecten van het handelen zijn essentieel. De observator richt zich op de beleevingswereld van de betrokkenen. De wijze waarop zij hun situatie interpreteren vormt het object van studie.

In deze categorie vallen kwalitatieve methoden zoals fenomenologie en Verstehen maar ook benaderingen die geënt zijn op het symbolisch interaktionisme en de etnomethodologie.

Overigens moet worden opgemerkt dat het hierbij niet gaat om observatiemethoden in ergere zin.

Weliswaar speelt de (participerende) observatie binnen genoemde stromingen een belangrijke rol, maar het gaat vooral om een totaalhouding van de onderzoeker waarbij een bepaalde wijze van observeren slechts een onderdeel is van de totale benadering.

De verschillende momenten in de observatieprocedure zijn, in tegenstelling tot een analytisch-systematische aanpak, niet als afzonderlijke fasen te isoleren (Mc Call-Simmons, 1969, 61).

Statistische analyses worden meestal niet toegepast, al is een kwantitatieve verwerking niet per definitie uitgesloten. Tegenover de pretentie van generalisatie bij de analytische aanpak wordt in deze benadering de uniciteit en de gebondenheid aan de kontekst benadrukt.

Een vertegenwoordiger van een fenomenologische benadering bij participerende observatie is Severyn T. Bruyn (1966).

Bruyn geeft een verhelderende **karakteristiek van de twee hoofdbenaderingen** in de observatiemethode. Hij gebruikt niet de termen analytisch — versus niet-analytisch maar spreekt van empirisch versus fenomenologisch.

In onderstaand overzicht zijn de verschillen in de observatie procedures uitgewerkt:

Observing Phenomenologically

1. Investigate particular phenomena without definitive preconceptions of their nature.
2. Observe in phenomena that which appears immediately to consciousness.
3. Look for similarities in phenomena as given to consciousness; distinguish their essences and essential relations intuitively.
4. Explore how the phenomena constitute themselves in consciousness while continuing to suspend prior conceptions of their nature.
5. Examine what concealed meaning may be discovered through the application of ontological conceptions of reality.

Observing Empirically

1. Investigate particular phenomena with definitive preconceptions of their nature.
2. Observe in phenomena that which immediately appears to the senses.
3. Look for similarities and differences between what is observed and what is operationally defined; distinguish their correlations statistically.
4. Explore how the phenomena constitute themselves in reason relative to social typologies.
5. Examine what concealed meanings may be discovered through the application of theoretical conceptions of social action.
(Bruyn, 1966, 277).

Essentieel in dit overzicht is het onderscheid tussen datgene wat verschijnt aan de **zintuigen** (senses) en datgene wat zich voordoet aan het **bewustzijn** (consciousness).

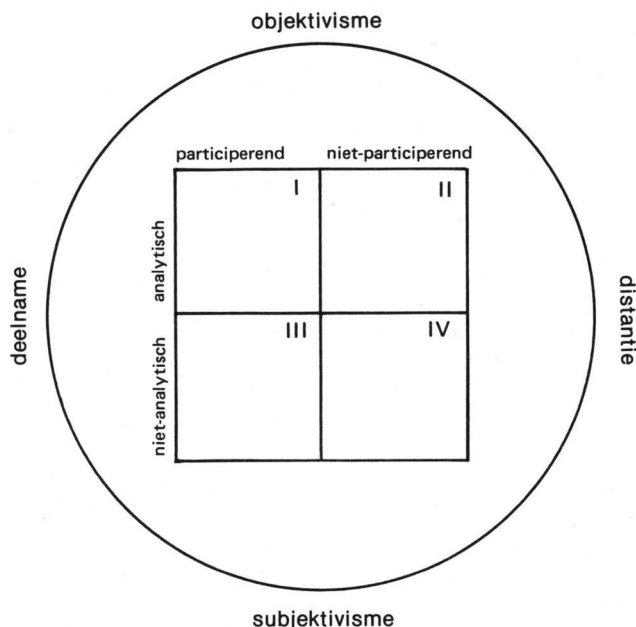
Met andere woorden in de analytische observatiemethode beperkt de observator zich tot het uiterlijk waarneembare gedrag.

In de niet-analytische (i.c. fenomenologische) benadering wordt betekenis gehecht aan die aspecten van het menselijk kennen die uitgaan boven 'sheer reason or sensory observation' (Bruyn, 1966, 277). Essentieel in de onderscheiding die Bruyn maakt, is verder de mate van openheid bij de twee benaderingen.

Bij de analytische (empirische) observatie wordt gewerkt met vooropgezette categorieën (preconceptions) terwijl bij de niet-analytische (fenomenologische) benaderingen wordt geprobeerd om te observeren zonder a priori uit te gaan van operationele begrippen, modellen en hypothesen.

4.4. Samenvattend overzicht

Ter afsluiting van paragraaf 4 volgt hieronder een overzicht van de **benaderingswijzen** die aan de orde zijn gesteld en van de **dilemma's** die zich hierbij aandienen. De plaatsing van de dilemma's, waarvan de uiteinden a.h.w. de polen vormen van het spanningsveld zoals aangegeven door de cirkel, moet niet al te gefixeerd worden opgevat. Binnen elk van de 4 benaderingen zal moeten worden gezocht naar een optimale positie of dialektische verhouding in dit spanningsveld.



Ad. I

Deze benadering is uitgewerkt door Friedrichs en Lüdtkke (1971).

Participerende observatie in deze zin is een vorm van gestandaardiseerde, gestructureerde observatie. Het ideaal dat wordt nagestreefd is om dezelfde mate van controle en betrouwbaarheid te bereiken als bij II.

Ad. II

Niet-participerende-analytische observatie.

De meeste systemen zoals opgenomen in *Mirrors for Behavior* van Simon en Boyer (1974) vallen in deze categorie. B.v. systemen van Flanders, Amidon en Hunter, Bellack, etc. Ook het systeem van Kounin valt in deze categorie.

Voor een overzicht van deze observatiesystemen en de methodologische problemen verwijs ik naar paragraaf 5.

Ad. III

Participerende observatie in niet-analytische zin.

Dat wil zeggen niet-gestandaardiseerd, niet-gestructureerd, kwalitatief. P.O. betekent hier observeren zonder vooropgezette begrippen, categorieën, theorieën en modellen. De benadering is open en flexibel. Tijdens het onderzoek ontstaan de categorieën. Bijstelling van concepten en design gedurende het proces is mogelijk. Misschien zou je deze aanpak een **'humanistic approach'** kunnen noemen.

Vertegenwoordigers van deze benadering zijn o.a. Bruyn (1966) (fenomenologie); Den Hollander (1965) (Verstehen); Filstead (1970) (Kwalitatieve methodologie); Ten Have (1977a) (o.a. Etnomethodologie).

In de Reader van Mc Call-Simmons is p.o. eveneens in voornamelijk kwalitatieve zin uitgewerkt.

Op onderwijsgebied: Jackson (1968).

Ad. IV

Hierin zou kunnen vallen:

- toevallige observaties zonder vooropgezette schema's,
- observaties in het kader van opleidingen voor onderwijsgevenden zonder dat van uitgewerkte observatie-systemen gebruik wordt gemaakt (kwalitatief inlevend).

B.v. In het boekje van Walker en Adelman (1975) worden onder andere suggesties gegeven voor min of meer kwalitatieve observaties. Deze suggesties zijn bedoeld voor studenten aan opleidingen voor onderwijsgevenden, b.v. in hun stageperiode.

Verder kan worden gewezen op een benaderingswijze in het kader van sociologisch veldonderzoek die door ten Have 'passief alert deelnemen' wordt genoemd (ten Have, 1977, 6).

Tenslotte nog enkele opmerkingen over de dilemma's; objectivisme vs subjectivisme en distantie vs deelname.

Objectivisme slaat op de aanpak waarbij alleen de methodiek van de natuurwetenschappelijke methode als wetenschappelijk wordt erkend. In dit fysicalistisch objectivisme wordt wetenschappelijke kennis opgevat als een zo volkomen mogelijke afspiegeling van het objekt. Alle invloeden van de zijde van het subjeet vormen hierbij een belemmering voor het objektief inzicht in de werkelijkheid. De harde kern van deze werkelijkheid wordt gezien als een reeks onveranderlijke relaties tussen kwantificeerbare grootheden (wetten). Betekenis- en waardemomenten spelen hierbij geen rol als zelfstandige factoren (Coenen, 1976, 31 e.v.).

Het gevaar bestaat dat in deze aanpak objectiviteit (in de zin van recht doen aan het objekt) wordt gereduceerd tot objectiviteit van procedures die niet op alle stappen van het onderzoek kunnen worden toegepast (Ten Have, 1977, 6).

Extreme objectiviteitsdrang in deze beperkte betekenis kan leiden tot 'getabeleerde onzin' (alles meten maar niets begrijpen). Omgekeerd loopt de observator die het aksent legt op zingeving en interpretatieve procedures bij zijn onderzoek, de kans om te verzanden in **subjectivisme**. Dan ontstaat de situatie waarbij persoonlijke opinies, voorkeuren, belangen en sentimenten interfereren met de eis van objectiviteit. De mens blijkt soms een onbetrouwbaar instrument te zijn (De Groot, 1972, 172). Hoewel niet geheel samenvallend speelt in dit dilemma nog een andere spanning mee, m.n. het door De Groot signaleerde dilemma van objectiviteit en relevantie (1972, 187 e.v.).

Het dilemma **distantie vs deelname** blijkt eveneens een fundamenteel probleem bij het observeren. Enerzijds de koele 'neutrale', afstandelijke onderzoeker, anderzijds de begripende participant die verstrikt dreigt te raken in de vooroordelen van de onderzochten. Een andere mogelijkheid is dat een geëngageerd onderzoeker zijn onderzoeksrol gebruikt als alibi voor andere rollen als aktivist, propagandist, spion of advocaat (Ten Have, 1977, a).

Hiermee sluit ik de **eerste verkenning** van de verschillende benaderingswijzen af.

In de volgende twee paragrafen (5 en 6) wordt de dimensie analytisch versus niet-analytisch verder uitgewerkt.

Paragraaf 5 gaat over de analytische aanpak bij het observeren. Hierin wordt aandacht besteed aan systematische observatie (observatie-systemen).

In paragraaf 6 wordt ingegaan op de niet-analytische aanpak (kwalitatieve methodologie).

5. Analytische observatie (Observatie systemen)

5.1. Observatie systemen: een definitie	189
5.2. Soorten observatie systemen	189
5.3. Criteria voor selectie en konstruktrie van observatie systemen	194
5.4. Kritische opmerkingen	198

5. ANALYTISCHE OBSERVATIE: OBSERVATIE SYSTEMEN

5.1. Observatie systemen: een definitie

Een observatie systeem kan worden omschreven als een geheel van handelingsvoorschriften en instrumenten voor het observeren, waarbij in principe alle onderdelen van het proces (observeren, koderen, analyseren en interpreteren) zodanig kunnen worden uitgevoerd dat herhaalbaarheid en controle mogelijk is.

Centraal in het observatie systeem staat het observatie-instrument. Dit is een verzameling begrippen of categorieën waarmee de interactie kan worden beschreven.

Enkele aspecten van observatie systemen worden in het volgende aan de orde gesteld.

5.2. Soorten observatie systemen

5.2.1. Aspecten van observatie systemen

Observatie systemen kunnen onder verschillende gezichtspunten worden gerangschikt. Door diverse auteurs is geprobeerd om in de veelheid van observatie systemen een ordening aan te brengen. Hieronder volgt een lijst van mogelijke gezichtspunten van klassifikatie. Bij het samenstellen van deze lijst is gebruik gemaakt van klassifikaties van verschillende auteurs (onder andere Simon en Boyer, 1974, Dunkin en Biddle, 1974, Rosenshine en Furst, 1973, Ober, Bentley en Miller, 1971).

- het **objekt** van de observatie: b.v. de leerling, de leerkracht of interacties tussen leerlingen en leerkracht,
- de **situatie** waarin het instrument kan worden gebruikt: b.v. bij lessen lichamelijke opvoeding of bij een discussieles,
- het **aantal personen** dat wordt geobserveerd: b.v. alleen de leerkracht of de kleine kring,
- de **methode van dataverzameling**: b.v. live, geluidsband, video, transkript,
- de benodigde **mankracht en apparatuur**,
- het **aantal categorieën**,
- de **bronnen van de variabelen**: b.v. instrumenten met impliciete of expliciete theoretische of empirische basis, varianten van bestaande systemen, enz.,
- de **toepassingsmogelijkheden**: research, opleiding, evaluatie,
- de **dimensies**: b.v. affektief, cognitief, enz.,
- de **wijze van registreren**: rating-, sign- en categorie systemen.

In dit kader is het niet mogelijk om op al deze aspecten uitgebreid in te gaan. In het volgende zullen de laatste 3 aspecten wat verder worden uitgewerkt.

Dat wil zeggen de toepassing, de dimensies en de wijze van registreren.

5.2.2. De toepassing van observatie systemen

Observatie systemen worden voor diverse doeleinden gebruikt. De meeste observatie systemen zijn ontwikkeld voor **researchdoeleinden**.

Het toepassingsgebied van deze researchinstrumenten is in vele gevallen uitgebreid tot **training en evaluatie** (Simon en Boyer, 1974).

Observatie-instrumenten kunnen onder andere een rol vervullen bij:

research:

- het beschrijven van de rol van de leerkracht in de onderwijssituatie,
- het ontwikkelen van modellen voor effectief onderwijsgedrag,
- het vergelijken van verschillende onderwijsstijlen (onderzoek naar de relatie onderwijsgedrag en leerwinst).

training:

- het verstrekken van feedback omtrent eigen onderwijsgedrag,
- het aantonen van de discrepantie tussen het feitelijke- en het gewenste onderwijsgedrag,
- het zichtbaar maken van alternatieve gedragsmogelijkheden die in de onderwijspraktijk niet of nauwelijks worden aangetroffen, maar die op theoretische gronden van belang worden geacht voor goed onderwijzen.

evaluatie:

- het evalueren van leerlinggedrag als substituuat voor toetsen (onder andere zelfobservatie en zelfevaluatie),
- het evalueren van curricula (onder andere het probleem van de donkere kamer).

5.2.3. Dimensies van observatie systemen**5.2.3.1. Affektieve systemen**

Systemen die zich richten op het sociaal-emotioneel klimaat in de klas vallen in deze categorie. Daarbij valt vooral te denken aan het systeem van Flanders (FIAC) en van een groot aantal systemen die hiervan zijn afgeleid. Zo is het systeem van Amidon en Hunter (VICS) een van Flanders afgeleid systeem dat in het bijzonder wordt toegepast voor opleidingsdoeleinden.

Het systeem van Flanders en de daarvan afgeleide systemen zijn onderwerp van kritische discussies. Hoewel het gaat om zeer goed uitgewerkte systemen waarover veel onderzoeksresultaten bekend zijn, zijn het controversiële systemen.

Ulich (1975) levert kritiek op de interaktietheorie (reinforcementtheorie) die achter deze stroming zou liggen (zie paragraaf 7). Door Rumpf en Maurer (1970) wordt gewezen op de vooronderstelling die aan deze systemen ten grondslag ligt, n.l. dat de interactie onderzocht zou kunnen worden los van de specifieke leerstofinhoud. Zij wijzen dus op het formele, inhoudsindifferent karakter van deze systemen.

Voor wat betreft de onderzoeksresultaten wordt door Dunkin en Biddle (1974) scherpe kritiek geleverd op het systeem van Flanders.

Er blijkt nauwelijks enige samenhang te bestaan tussen indirect onderwijsgedrag en cognitieve leerprestaties.

Verder plaatsen zij kanttekeningen bij de variabele indirectheid/direktheid. Deze variabele is multi-interpretabel en zou uiteengelegd kunnen worden in twee onafhankelijke begrippen warmte/direktheid (Dunkin en Biddle, 1974, 136).

Ook Veenman en Zelissen (1975) wijzen erop dat vanuit onderzoek geen argumenten kunnen worden aangevoerd voor training op basis van Flanders als middel om hogere cognitieve leerprestaties bij leerlingen te bereiken.

Mijns inziens zeer terecht merken ze op dat cognitieve prestatie gemeten via objectieve toetsen niet het enige criterium is voor goed onderwijs (1975, 42 e.v.).

Tenslotte kunnen nog enkele bezwaren van Hamilton en Delamont (1974) worden genoemd; n.l. de beperking tot observeerbaar gedrag los van de intenties en de beperking tot de interactie tussen leerkracht en één onbepaalde leerling.

Omgevingsfactoren en groepsgebeuren als totaliteit worden niet in kaart gebracht; b.v. tot welke leerlingen richt de leerkracht zich? (selectie, milieuspecifieke aspecten, ruimtelijke situering van leerlingen in het lokaal, etc.)

5.2.3.2. Cognitieve systemen

In deze groep kunnen systemen worden ondergebracht die gericht zijn op logische operaties en op intellectuele vaardigheden.

Een systeem voor het observeren van de structuur van logische operaties in de interactie is het systeem van Smith en Meux.

Het systeem van Bellack is gebaseerd op de taalanalytische ideeën van Wittgenstein en is geschikt voor het observeren van de verbale acties (taalspelen) van leerkrachten en leerlingen.

Verder kunnen worden genoemd de systemen van Ober/Bentley/Miller en Van David en Tinsley die respectievelijk gebaseerd zijn op de intellectuele operaties van Guilford en de Taxonomie voor het cognitieve gebied van Bloom (zie hoofdstuk 8 en 9 van Dunkin en Biddle).

Voor een deel kan dezelfde kritiek worden ingebracht ten aanzien van deze systemen als bij de affektieve systemen.

Onderzoeksgegevens zijn relatief schaars en overwegend beschrijvend van karakter.

Resultaten in termen van leerwinst zijn ook hier nog niet gevonden (Dunkin en Biddle, 1974, 396 e.v.).

5.2.3.3. Multi-dimensionale systemen

In deze categorie kan het **dyade-systeem** van Brophy en Good worden geplaatst. Het werk van deze auteurs steunt in belangrijke mate op onderzoek van Jackson (zie par. 4.2.).

Daarnaast is gebruik gemaakt van onderzoek van Hess, Shipman, Brophy en Bear naar dyadische interacties van moeders met hun kinderen. Omdat het systeem van Brophy en Good bijzonder interessant is i.v.m. verkregen onderzoeksresultaten ook t.b.v. training van leerkracht wordt hierop wat dieper ingegaan.

Het dyade-systeem is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- 1 Het moet geschikt zijn voor het in kaart brengen van de dyadische interacties tussen leerkracht en individuele leerling. (In tegenstelling tot de meeste systemen in de anthologie van Simon en Boyer die gericht zijn op de totale klas.)
- 2 De sekwentie van actie en reactie moet behouden blijven zodat wederzijdse beïnvloeding kan worden gelokaliseerd.
- 3 Het systeem moet geschikt zijn voor natuurlijke situaties (geen video of tape nodig).
- 4 Het moet onderzoek mogelijk maken naar de relatie tussen feitelijk leraarsgedrag en het verwachtingspatroon van de leraar m.b.t. de prestaties van individuele leerlingen.

Het systeem is zo gekonstrueerd dat alle dyadische kontakten tussen leerkracht en individuele leerlingen kunnen worden genoteerd.

Er worden **5 typen dyades** onderscheiden:

public response opportunities (vraag-antwoord interactie),

reading turns (lees- en spreekbeurten),

private work-related contact (kontakt i.v.m. werk),

private procedural interactions (b.v. interacties i.v.m. eten, drinken, w.c.-gang etc.)

en behavioral evaluations (prijzen of kritiseren).

Elk type interactie wordt gekodeerd als het optreedt via turven op een observatieformulier. De observatie-eenheid is een zinvolle reeks van gedragingen, b.v. vraag van de leerkracht-antwoord van de leerling en een reactie van de leerkracht.

Telkens wordt vastgelegd **welke** leerling in de interactie is betrokken. De observator moet de leerlingen dus kennen. Het bleek mogelijk dat 1 observator 6-12 leerlingen tegelijkertijd kon observeren. Kenmerkend is verder dat Brophy en Good **verschillende** formulieren hebben ontwikkeld voor het observeren i.v.m. specifieke doeleinden. Ingewikkelde analyses achteraf zijn (althans voor trainingsdoeleinden) niet nodig. De observatiegegevens zijn rechtstreeks afleesbaar en interpreteerbaar (Brophy en Good, 1974, 89 e.v. en Veenman en Zelissen, 1975).

Tenslotte nog enkele opmerkingen over de problemen en resultaten die in het onderzoek van Brophy en Good m.b.v. het **dyadesysteem** en het **interventiemodel** werden vermeld.

Leerkrachten zijn zich meestal niet bewust van hun eigen gedrag. Dit wordt o.a. veroorzaakt door de **komplexiteit** en de **snelheid** van het klassegebeuren. Een andere noodzaak ligt bij de leerkracht zelf; n.l.: **afweer** bij het zien en interpreteren van onplezierige feiten omtrent eigen gedrag en falend leerlinggedrag.

Observaties van dyadische interacties tonen aan dat leerkrachten zich verschillend gedragen t.o.v. de leerlingen uit verschillende subgroepen in de klas. Grofweg kan men in de meeste klassen twee subgroepen onderscheiden: Low-participants en High-participants.

Nu blijkt dat leerkrachten veelal verkeerd inspelen op deze verschillen. B.v. bestaat de neiging om Low-participants 'links te laten liggen'.

Opvallend is nu dat leerkrachten zich dit niet of nauwelijks bewust zijn. Dit heeft te maken met onbewuste verwachtingspatronen van leerkrachten m.b.t. de individuele leerlingen. Soms resulteert dit in 'selffulfilling prophecies'. De verwachtingen hebben de neiging om zichzelf in stand te houden. Percepties en interpretaties van leerkrachten omtrent het gedrag van de leerlingen worden in hoge mate beïnvloed door deze verwachtingen.

M.a.w. leerkrachten zijn veelal niet in staat om eigen gedrag en het gedrag van leerlingen onbevooroordeeld waar te nemen. Omgekeerd worden leerkrachten door de leerlingen gekonditioneerd om zich te gedragen zoals boven omschreven.

Korrektieve feedback is nodig maar komt gauw als bedreigend over.

Supervisie levert soms omgekeerde resultaten op. A.s. leerkrachten worden versterkt in hun verkeerde gedrag omdat ze bij voorbaat defensief reageren op subjectieve, globale impressies van supervisors. Dit geldt in het bijzonder voor de aanpak, waarbij wordt gezegd: Je doet het verkeerd, je moet het zo doen

Deze werkwijze werkt als een boemerang omdat de student de normen van de supervisor niet kan of wil aksepteren.

Brophy en Good melden goede resultaten met een supervisiestrategie (interventie-strategie) waarbij leerkrachten worden gekonfronteerd met objectieve feedback m.b.t. hun interacties met individuele leerlingen.

De werkwijze was in grote lijnen als volgt:

- a Observatoren kodeerden over een aantal langere onderwijsperiodes (ochtenden of middagen) de dyadische interacties tussen leerkracht en individuele leerlingen. Vervolgens stelden ze een lijst op van twee subgroepen leerlingen: Low-participants en High-participants.
- b De resultaten werden besproken met de leerkracht. De leerkracht werd uitgenodigd om verklaringen te geven voor zijn differentiële benadering van de verschillende leerlingen. Vervolgens werden voorbeelden naar voren gehaald van goede interacties. B.v. Goed inspelen op Marieke (High-participant). Dan: strategie opstellen om hetzelfde te bereiken bij Lucie (Low-participant) enz.
De leerkracht werd dus uitgenodigd om positieve gedragingen, die al in z'n repertoire voorkwamen, uit te breiden over andere leerlingen.
- c Na het supervisie-interview werden de lessen opnieuw geobserveerd. Hieruit bleek dat het probleem-bewust-zijn zoals opgeroepen via objectieve feedback in het Supervisie-interview van grote betekenis was voor het verbeteren van het gedrag van de leerkracht en het daarmee korresponderende leerlinggedrag (Brophy en Good, 1974, 270 e.v.).

Voor evaluatieve opmerkingen van observatie systemen verwijs ik naar par. 5.4. Met name in par. 5.4.4. wordt expliciet ingegaan op de benadering van Brophy en Good.

5.2.3.4. Systemen voor management en discipline

In deze categorie vallen: het systeem van Flanders (voorzover het hier de dimensie directheid in plaats van warmte betreft), het systeem van Kounin en diverse systemen voor gedragsverandering van probleemkinderen o.b.v. behavioristische leertheorieën (Dunkin en Biddle, 1974, 174).

Met name het **systeem van Kounin** lijkt veelbelovend. Dit geldt in het bijzonder voor het latere werk van Kounin waarin management van de klas als geheel centraal staat.

Het systeem bevat acht onafhankelijke variabelen voor het groepsleiderschap van de leerkracht en twee afhankelijke variabelen voor leerlinggedrag. Bovendien wordt onderscheid gemaakt in groeps-onderwijs en individueel werk.

Hoewel in Kounin's onderzoek interessante relaties tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen werden gevonden, is verder onderzoek noodzakelijk met name in het secundair onderwijs.

Het systeem van Kounin is kompleks en de concepten zijn moeilijk te begrijpen. Validering ten aanzien van cognitieve leerwinst moet nog plaatsvinden.

Het is nog niet aangetoond dat leerkrachten getraind kunnen worden o.b.v. Kounin's systeem (Dunkin en Biddle, 1974, 374).

Voor kritiek op het achterliggende interactiemodel verwijs ik naar paragraaf 7, waarin kritiek van Ulich is opgenomen ten aanzien van sociaal-psychologische en behavioristische interactietheorieën.

5.2.3.5. Non-verbale systemen

Hiervoor werden enkele typen systemen aan de orde gesteld die gericht zijn op verbale aspecten van de interactie.

Daarnaast zijn ook systemen ontwikkeld voor niet-verbale momenten in het klasgebeuren, b.v. mimiek, lichaamshouding, positie, lichamelijk contact, etc.

In deze categorie vallen de systemen van Galloway en het niet-verbale observatie systeem van Amidon.

Beide systemen zijn afgeleid van het FIAC.

Een systeem dat niet genoemd wordt in de antologie van Simon en Boyer is het observatie systeem van Grant. In dit systeem staat de leerkracht centraal.

Grant baseert zich op het verbale systeem van Bellack met name op de categorieën voor de 'pedagogical moves'.

Voor een korte beschrijving van het systeem en het onderzoek van Grant verwijs ik naar Huigen, 1975. Onderzoekgegevens op het gebied van non-verbale interactie in de schoolklas zijn bijzonder schaars. Huigen spreekt van een nog niet ontgonnen goudmijn.

Een belangrijk gegeven schijnt te zijn dat indien non-verbale en verbale communicatie elkaar niet 'dekken', dat het non-verbale gedrag dan doorslaggevend is.

Een leerkracht die met een boos, opgewonden gezicht allerlei aardige dingen zegt, kan rekenen op reacties die bij zijn non-verbale expressies aanknopen.

5.2.4. Registratieprocedures

Naar de wijze van registreren kan men de observatie systemen indelen in 3 typen: (Rosenshine en Furst, 1973; Dunkin en Biddle, 1974, 71).

5.2.4.1. categorie systemen:

wanneer een gebeurtenis iedere keer wanneer deze voorkomt wordt geregistreerd, dan spreekt men van een categorie systeem. Voorbeelden van categorieën systemen zijn, b.v. Flanders, Kowatrakul en Perkins (zie Simon en Boyer, 1974).

5.2.4.2. teken systemen:

een tekensysteem bestaat uit een lijst met gedragingen (checklist).

De observator noteert slechts of een bepaald gedrag gedurende een bepaalde periode is opgetreden. Ongeacht de frekwentie wordt één soort gedrag slechts één keer geregistreerd.

Een voorbeeld van een signsysteem is Oskar (Dunkin en Biddle, 1974, 71) en de Florida Taxonomy of Cognitive Behavior (Ober e.a., 1971, 20).

5.2.4.3. ratingsystemen:

observators schatten de frekwentie op b.v. een 5- of 7-puntschaal. Deze schattingen worden gewoonlijk aan het eind van een observatieperiode verricht.

Een voorbeeld van een ratingsysteem is Ryans Classroom Observation Record (Kerlinger, 1970, 503).

Het verschil tussen categorie en tekensysteem is nogal kunstmatig. Het betreft hier een gradueel verschil dat afhankelijk is van het tijdsinterval. Als het tijdsinterval klein is, zal de frekwentie die met het categorieënsysteem wordt gemeten, dicht benaderen.

Overigens stelt Bachmair dat de onderscheiding betrekking heeft op **uitputtendheid** en **omvang** van de categorieën. Een definiëring die ik elders niet heb aangetroffen en die bovendien nogal verwarrend werkt (Bachmair, 1974, 39).

Volgens Rosenshine en Furst lijkt het erop dat alle items die worden gebruikt in categorieën en teken-systemen ook gebruikt kunnen worden in ratingsystemen (Rosenshine en Furst, 1973, 133).

Ten aanzien van de voor- en nadelen van de verschillende typen systemen kan worden opgemerkt, dat kategoriesystemen gevoeliger en precieser zijn dan tekensystemen.

Tekensystemen zijn daarentegen betrouwbaarder dan kategoriesystemen, omdat hierbij de extreme scores worden vermeden (Dunkin en Biddle, 1974, 72).

Ratingsystems hebben volgens Kerlinger de volgende bezwaren:

- halo-effekt,
- error of severity (te lage waardering),
- error of leniency (te hoge waardering),
- error of central tendency (Kerlinger, 1970, 517).

5.3. Kriteria voor selectie en konstruktie van observatie systemen

Op het gebied van de ontwikkeling van observatie systemen kan worden gesproken van een explosieve groei in kwantitatieve zin. Dit heeft geleid tot haast chaotische toestanden.

Sommige auteurs pleiten voor een soort moratorium in de ontwikkeling van nieuwe observatie systemen.

Er is in elk geval geen behoefte aan nieuwe systemen zonder theoretisch fundament (Dunkin en Biddle, 1974, 425).

Om een keuze te kunnen maken uit het totale aanbod van systemen is door Herbert en Attridge (1973) een aantal criteria opgesteld. Deze criteria kunnen worden gebruikt als een checklist bij de beoordeling en konstruktie van systemen.

In totaal onderscheiden ze 33 criteria die worden ondergebracht in een drietal rubrieken: **identifikatie criteria**, **validiteitscriteria** en **praktische criteria**.

Hieronder zijn deze criteria samengevat. De criteria betrouwbaarheid, validiteit en inhoud komen wat uitgebreider aan de orde.

Hoewel de indeling van Herbert en Attridge is aangehouden is bij de invulling tevens gebruik gemaakt van andere bronnen.

5.3.1. Identifikatie criteria

Observatie systemen moeten voorzien zijn van een heldere omschrijving van: de titel, het doel, de rationale of het theoretische fundament, het objekt; b.v. verbale interactie, de toepassingsmogelijkheden en de situaties waarvoor het instrument niet geschikt is.

5.3.2. Methodologische criteria

In deze kategorie, door Herbert en Attridge 'Validity' genoemd, vallen criteria die kunnen worden ingedeeld in de volgende subgroepen: itemkarakteristieken, inference, kontekst, observator-invloed, betrouwbaarheid, validiteit en inhoud.

5.3.2.1. Itemkarakteristieken

De volgende eisen moeten worden gesteld aan de items: heldere omschrijvingen die consistent zijn met de achterliggende theorie. De items moeten de dimensies van het gedrag volledig dekken. Ze moeten representatief zijn en elkaar wederzijds uitsluiten. Er moeten grondregels worden gegeven voor de hantering van het instrument.

5.3.2.2. Inference

Items waarbij de waarnemingscategorieën betrekking hebben op specifieke, welomschreven en objectief observeerbare gedragsvarianten worden gerekend tot **low-inference** items.

Een low-inference item is b.v. 'leraar herhaalt de vraag van een leerling'.

Het skoren van een dergelijk item vergt weinig interpretatie. Items zoals 'enthousiasme, helderheid van presentatie, behulpzaamheid' etc. behoren tot de high-inference categorieën.

In het algemeen kan worden gesteld, dat de interveniërende invloed van de waarnemer groter is naarmate gewerkt wordt met grovere categorieën als ook naarmate minder rekening gehouden met de frekwentie (Rosenshine en Furst, 1973, 133; Van Bergeyk, 1971, 119).

De interpretatiegraad van de items moet zo laag mogelijk gehouden worden. Al dient rekening gehouden te worden met het probleem van objectiviteit versus relevantie. De winst die gemaakt wordt ten aanzien van objectiviteit kan ten koste gaan van de relevantie en omgekeerd.

De mate van inference moet worden aangegeven alsmede de methoden tot reductie en controle hiervan. Statistische of andere methoden van databehandeling moeten worden gespecificeerd.

5.3.2.3. **Kontekst**

Het kontekstprobleem moet worden erkend en geëxpliciteerd. Methoden om kontekst variabelen onder controle te houden moeten worden omschreven.

Bij kontekst kan b.v. worden gedacht aan schooltype, stream, kurrikulum etc.

5.3.2.4. **Observer-invloed**

Bijvoorbeeld: wat is het effect van de observer op het geobserveerde object (gedrag, interactie)?

5.3.2.5. **Betrouwbaarheid**

De verschillende betrouwbaarheidsmaten, hun betekenis en de kondities waaronder ze werden verkregen, moeten worden gerapporteerd.

De term betrouwbaarheid blijkt zelfs binnen het gebied van de observatie systemen verschillend te worden geïnterpreteerd (Rosenshine en Furst, 1973, 168).

Ook worden de begrippen betrouwbaarheid en validiteit ten opzichte van elkaar niet altijd helder afgebakend (Ober e.a., 1971, 79).

Medley en Mitzel geven de volgende omschrijving van betrouwbaarheid: „A measure is reliable to the extent that the average difference between two measurements indepently obtained in the same class-room is smaller than the average difference between two measurements obtained in different class-rooms” (1963, 250).

De definiëring van betrouwbaarheid in variantietermen kan als volgt worden omschreven: Betrouwbaarheid is de proportie ware variantie van de totale variantie van coderingen verkregen via toepassing van een onservatiesysteem (vgl. b.v. de algemene variantiedefinitie van betrouwbaarheid van Kerlinger, 1970, 434).

Onbetrouwbaarheid kan volgens Medley en Mitzel op twee manieren optreden:

- 1 Als twee metingen van dezelfde klas **teveel verschillen** als gevolg van niet-systematische variantiebronnen.

Dit kan o.a. ontstaan door:

- instabiliteit van het te observeren gedrag,
- gebrek aan overeenstemming tussen observatoren,
- inkonsistentie van items.

- 2 Als metingen van verschillende klassen **te weinig verschillen** omdat de verschillen tussen verschillende klassen te klein zijn. B.v. als een bepaald onderwijsgedrag in dezelfde mate optreedt in alle klassen dan is de betrouwbaarheid van die categorie als een maat voor de verschillen tussen leerkrachten gelijk aan nul (Tavecchio, 1977, 58; Medley en Mitzel, 1963, 310).

Misschien is het beter om te zeggen dat de betrouwbaarheid ondefinieerbaar is i.v.m. afwezigheid van variantie (vgl. de problematiek van betrouwbaarheid bij criteriumtoetsen wanneer alle leerlingen dezelfde criteriumscore hebben behaald, Terwel, 1973, 41).

De volgende **typen betrouwbaarheidscoëfficiënten** worden door Medley en Mitzel onderscheiden:

1 **Coefficient of observer agreement**

De korrelatie tussen coderingen van verschillende observatoren op hetzelfde tijdstip. B.v. twee observatoren coderen een les die op videotape is opgenomen. De mate van observer-overeenstemming levert een indicatie voor de **objectiviteit** (objectivity) van het instrument. Andere benamingen voor deze coëfficiënt zijn: intercoder agreement of inter observer agreement (Tavecchio, 1977).

2 Stability coefficient

De korrelatie tussen coderingen van één observator op verschillende tijdstippen. B.v. een observator kodeert twee keer een les die op videotape is opgenomen met een tijdsinterval tussen beide coderingen. De mate van intra-subjektieve overeenstemming, d.w.z. of de observator het zelfde gedrag steeds op dezelfde wijze kodeert, geeft een indicatie voor de **stabiliteit** van de coderingen. Andere benamingen voor deze coëfficiënt zijn: intra observer of intracoder agreement. (Tavecchio, 1977).

3 Reliability coëfficiënt

Korrelaties tussen coderingen van verschillende observatoren op verschillende tijden.

In variantietermen: deze coëfficiënt geeft een maat voor de proportie ware variantie t.o.v. de totale variantie in de coderingen verkregen door toepassing van het observatiesysteem door verschillende observatoren op verschillende tijdstippen, situaties etc.

De reliability coëfficiënt geeft een maat voor de **akkuraatheid** van de coderingen.

In vergelijking met de twee eerder genoemde betrouwbaarheidsbegrippen geeft de reliability-coëfficiënt een vollediger benadering van het betrouwbaarheidsprobleem omdat naast 'observer-error' ook andere variantiebronnen in rekening worden gebracht.

Voor de berekening van de verschillende coëfficiënten kan gebruik worden gemaakt van **verschillende analysemethoden**.

Een veel gebruikte formule voor het bepalen van de observatorovereenstemming (coëfficiënt 1 en 2) is de **Scott-formule**:

$$r = \frac{P_o - P_e}{1.00 - P_e}$$

in woorden:

$$r = \frac{\text{Total agreement between observers} - \text{chance agreement}}{\text{Greatest possible agreement} - \text{chance agreement.}}$$

(Ober e.a., 1971, 80 e.v.).

Deze formule kan worden gebruikt voor het bepalen van de observatorovereenkomst voor alle categorieën van een instrument voor alle categorieën van een instrument als totaliteit.

Een snellere methode waarbij de **betrouwbaarheid per categorie** kan worden bepaald, is de formule van Emmer en Millett (1970) in (Kok e.a., 1975).

Een zelfde les (opgenomen op b.v. beeld- of geluidsband) wordt door twee observatoren gekodeerd.

Vervolgens worden hun coderingen met elkaar vergeleken:

$$\text{overeenstemming} = 1 - \frac{A + B}{A + B}$$

De codes van de twee observatoren worden in de teller van elkaar afgetrokken en in de noemer bij elkaar opgeteld, waarbij het grootste getal steeds voorop staat.

Voorbeeld: Observator I, 25 coderingen in categorie 7 (kritiek) van het Flanders systeem en Observator II slechts 20.

$$\text{De overeenstemming bedraagt dan: } 1 - \frac{25 - 20}{25 + 20} = 1 - .11 = .89$$

Een probleem bij het interpreteren van de coëfficiënten van Scott en Emmer en Millett is dat de berekeningen gewoonlijk gebaseerd zijn op de totaalscores per categorie en niet op overeenkomst in de storing van afzonderlijke gebeurtenissen. De beide formules worden vooral gebruikt in situaties waarin observatorovereenkomst snel moet worden berekend zoals in exploratief onderzoek en in trainingssituaties (Tavecchio, 1977, 41).

Andere maten voor observatorovereenkomst zijn o.a. de 'gereviseerde' Scott-coëfficiënt van Komulainen, Cohen's Kappa en Kendall's coëfficiënt of concordance (Tavecchio, 1977, 39, 57).

Verschillende auteurs wijzen op de beperkingen van observatorovereenstemmingscoëfficiënten als indices voor de betrouwbaarheid.

Het percentage overeenkomst tussen observatoren zegt weinig over de **akkuraatheid** van de verkregen scores.

Eigenlijk is een maat voor observeragreement geen volledige betrouwbaarheidsmaat in de betekenis van de klassieke measurementtheorie.

In deze klassieke zin is betrouwbaarheid **een eigenschap van metingen verkregen via de toepassing van een systeem**.

Betrouwbaarheid in deze zin is dus geen eigenschap van een systeem of een instrument.

Evenmin is het een kwaliteit van een opname of van observatoren, hoewel elk van deze factoren van invloed is op de betrouwbaarheid. Hiermee is niet gezegd dat observer-agreement geen nuttige, bruikbare maat zou zijn. B.v. als indicatie voor ondubbelzinnigheid van de categorieën en/of geoefendheid van observatoren. Het is maar een aspect.

Wanneer observator-overeenkomst zou worden gehanteerd als een **prediktieve maat** voor de betrouwbaarheid van gegevens wordt het problematisch. In die situatie kan een observercoëfficiënt zinloos of misleidend zijn (Herbert en Attridge, 1973, 14).

Wanneer verschillende observatoren in verschillende classesituaties observaties verrichten is de **intra-class correlatiecoëfficiënt** een bruikbare maat voor het bepalen van de observatorovereenkomst. Deze maat is gebaseerd op de verhouding tussen verschillende varianties, n.l. de variantie tussen **observaties** en de variantie tussen **observatoren**. Hoe kleiner de variantie tussen observatoren in relatie tot de variantie tussen observaties, hoe groter de coëfficiënt van overeenkomst berekend via de intra-class correlatiecoëfficiënt. Deze coëfficiënt levert minder interpretatieproblemen dan b.v. de formule van Scott (Tavecchio, 1977, 58).

In feite gaat het hier om een speciaal geval van een variantie-analytische benadering van het betrouwbaarheidsprobleem.

Met behulp van **variantie-analyse** kan het betrouwbaarheidsvraagstuk op een meer bevredigende wijze worden benaderd dan via formules zoals Scott en Emmer en Millett.

Via variantie-analyse kunnen verschillende variantiebronnen zoals leerkrachten, kondities of situaties, observatoren etc. worden bepaald. De meeste auteurs spreken dan ook een voorkeur uit voor deze benadering (Medley en Mitzel, 1963, Cronbach, Tavecchio, 1977).

Ook Veenman wijst erop dat de benadering van het betrouwbaarheidsvraagstuk te eenzijdig gericht is op de observator-overeenstemming.

Er is te weinig aandacht geschonken aan verschillen tussen onderwijssituaties, leerkrachten en tijdstippen, als bronnen van variantie. Het betrouwbaarheidsprobleem zou vooral via de methode van de variantie-analyse moeten worden opgelost (Veenman, 1975, 34 e.v.).

5.3.2.6. Validiteit

Elk instrument moet zijn voorzien van een beschrijving van de methoden voor validiteitsbepaling, de verkregen resultaten en de doelen waarvoor de resultaten kunnen worden gebruikt. Het onderzoek naar de validiteit van observatie-instrumenten is een sterk verwaarloosd gebied.

De meeste ontwerpers van observatiesystemen komen niet verder dan validiteit als observer agreement (Rosenshine en Furst, 1973, 169).

Er zijn ook ten aanzien van observatiesystemen verschillende typen validiteit te onderscheiden: content — validity, construct — validity, criterium — related validity and face — validity.

Elk type validiteit vraagt een eigen onderzoeksbenadering (Herbert en Attridge, 1973, 15).

5.3.2.7. Inhoud

Met de tekorten in het onderzoek naar validiteit van observatiesystemen hangt een ander probleem samen. Dit betreft n.l. het formele en inhoudsindifferente karakter van de meeste observatiesystemen. De veronderstelling die impliciet aan deze systemen ten grondslag ligt, is dat het onderwijsleergedrag gelijkvormig verloopt, ongeacht de leerstofinhoud (Rumpf, 1970 en Maurer, 1970).

De meeste observatieschalen zijn dan ook te gebruiken voor diverse curricula en onderwijsnivo's. De teleurstellende resultaten van het onderzoek naar 'teacher effectiveness' zouden voor een deel hiermee samenhangen.

Rosenshine en Furst (1973, 168) houden een pleidooi voor het ontwikkelen van observatiesystemen waarbij de **leerstofdimensie uitdrukkelijk is opgenomen**.

Ook Creemers komt na een literatuuronderzoek tot de konklusie dat het onderzoek zich meer zal moeten richten op het handelen van de leerkracht binnen een bepaald vakgebied (methode/leergang) (Creemers, 1974, 40 en 41).

Er is waarschijnlijk te veel gezocht naar de formele kenmerken van de goede leerkracht in het algemeen en te weinig naar het goede didactisch handelen van de leerkracht binnen een bepaald vakgebied, een bepaalde leeftijdsgroep, een bepaalde kontekst etc.

5.3.3. Praktische criteria

De **items** moeten relevant zijn voor het gekozen doel. De coderingen voor het aanduiden van de categorieën moeten de volgende kenmerken bezitten: eenvoud, gemakkelijk te leren en te onthouden, gemakkelijk te noteren.

De specifieke **kwaliteiten** waarover observatoren moeten beschikken moeten expliciet worden gemaakt. Procedures en materialen voor de training van observatoren moeten beschikbaar zijn.

In de **handleiding** moeten handelingsaanwijzingen zijn opgenomen met betrekking tot equipment en procedures voor dataverzameling.

Verder dient aangegeven te worden: de observatie-eenheid, de coderings-eenheid, de analyse-technieken, presentatie-technieken, etc.

Een belangrijk criterium is tenslotte **de tijd** die nodig is voor training, afname en verwerking.

5.4. Kritische opmerkingen

5.4.1. Bronnen

In deze paragraaf wordt een inventarisatie gegeven van kritiekpunten ten aanzien van de **analytische** aanpak.

Er is gebruik gemaakt van verschillende bronnen: o.a. Hamilton en Delamont (1974), Zinnecker (1974), Ulich (1976), Hurrelmann (1974), Krapmann, Oeverman en Kreppner (1974), Roszak (1973), Rumpf (1970), Maurer (1970), Dunkin en Biddle, Brophy en Good (1974).

De genoemde auteurs benaderen de observatie-problematiek (interactie-analyse) vanuit verschillende optieken. Deze optieken zijn respectievelijk: de antropologische traditie, de kritische theorie, het symbolisch interaktionisme, de tegenkultuurbeweging en de empirisch-analytische benadering. In dit kader is het niet mogelijk om vanuit elke stroming afzonderlijk evaluerende opmerkingen te maken ten aanzien van de analytische aanpak.

Er wordt begonnen met een aantal positieve opmerkingen.

Daarna volgt een opsomming van problemen die bij de analytische aanpak (in het bijzonder de interactie-analyse) worden gesignaleerd.

5.4.2. **Positieve punten**

De observaties moeten voldoen aan alle methodologische eisen volgens de empirisch-analytische wetenschapstraditie.

Kontrolé, herhaalbaarheid en kritische discussie zijn mogelijk. Observaties zijn niet gekoppeld aan de bijzondere kwaliteiten van de onderzoeker.

De observator is niet een soort 'ziener' die dingen ziet en 'ontdekt' waaraan gewone mensen voorbij gaan. De resultaten zijn niet alleen mededeelbaar, ze zijn ook herhaalbaar mits men zich aan de regels houdt.

Juist omdat de observatie berust op expliciete voorschriften, procedures, theorieën is kritiek mogelijk en zinvol.

Op systemen voor interactie-analyse is erg veel kritiek mogelijk. (Zie b.v. Dunkin en Biddle, 1974, Hamilton en Delamont, 1974, Ulich, 1976).

Het sterke punt van bijvoorbeeld het systeem van Flanders is dat kritiek via onderzoek überhaupt mogelijk is. Claims en hypothesen zijn falsifieerbaar via nauwgezet onderzoek. Resultaten kunnen worden gebruikt voor het bijstellen van bestaande systemen of het ontwikkelen van nieuwe analyse-methoden.

5.4.3. **Uitgangspunten, vooronderstellingen, beperkingen**

5.4.3.1. **Startpunt**

Alvorens tot een inventarisatie van kritiekpunten te komen, lijkt het nuttig op het standpunt, van waaruit de kritiek gegeven wordt, in te gaan.

Verskillende critici van de interactie-analyse wijzen op het **denkkader** waarbinnen deze systemen zijn ontwikkeld.

Hamilton en Delamont plaatsen de interactie-analyse op de historische lijn, die loopt van Watson, Skinner via Bales naar Flanders, etc.

Door Ulich wordt eveneens op de **behavioristische** achtergrond gewezen (zie paragraaf 7).

Evenals bij Ulich staat bij Zinnecker het probleem van de macht centraal in de kritische analyse.

Zinnecker stelt dat de interactie-analyse steeds meer in het vaarwater van **management-theorieën** is terechtgekomen.

5.4.3.2. **Methodologie**

Scheiding observator en objekt

Tussen observator en objekt wordt een systeem van regels, procedures en categorieën geschoven. In plaats van dialoog en participatie is er distantie via een koel, technisch jargon.

De direkte ervaring wordt opgegeven ten gunste van vervreemdende methodologieën (Roszak, 1973).

Beperking tot uiterlijk gedrag

Alleen datgene wat gemeten en gekategoriseerd kan worden, speelt een rol in de observatie. Intenties, angsten, motieven en verwachtingen van mensen blijven buiten beschouwing (black box, input/output model).

Fraktionering en reductie

Zinvolle gedragstotaliteiten worden opgesplitst in niet-zeggende stukjes. Uit het totale gedrag wordt slechts één dimensie geobserveerd. In plaats van de levende werkelijkheid wordt gebruik gemaakt van film en geluidsbanden.

Verwaarlozing kontekst

Het zoeken naar algemene wetmatigheden (teacher effectiveness) is gebaseerd op de veronderstelling dat onderzoek mogelijk is los van de specifieke kontekst.

De concentratie op interacties in mikro-situatie heeft geleid tot verwaarlozing van kontekstvariabelen in de mikro-meso en makro-struktuur.

Onafhankelijke en afhankelijke variabelen

De splitsing van de interactie in een onafhankelijke component (de leerkracht) en een afhankelijke component (de leerling) werkt bevestigend ten aanzien van bestaande machtsverhoudingen. Het onderzoek staat in dienst van het traditionele schoolstelsel.

Groep als geheel

De interactie-analyse is primair geïnteresseerd in de relatie leerkracht/groep. Interactiepatronen tussen leerkracht en afzonderlijke leerlingen worden niet in kaart gebracht (milieuspecifieke factoren, zichzelf vervullende profetieën).

Formeel en inhoudsloos

De meeste observatiesystemen zijn ontwikkeld los van de vakken en inhouden. Hieraan ligt de vooronderstelling ten grondslag dat de interactie geanalyseerd kan worden zonder de inhoud erbij te betrekken.

5.4.3.3. Inhoudelijk - theoretische assumpties

'Chalk and talk model'

Veel interactie-analyse-systemen zijn gebaseerd op frontaal, klassikaal onderwijs (verouderde modellen voor onderwijs en leren, gemiddelde klasse-situatie).

Dimensies

De aanname dat men het gedrag zou kunnen opsplitsen in b.v. cognitieve en affectieve dimensies berust op een achterhaalde vermogenspsychologie.

Ideologie

Objektiviteit blijkt beperkt te zijn tot een soort komputerdefinitie: herhaalbaarheid en controle. De achterliggende ideologie of interactie-theorie (management, leiderschap, S.R.-model, psychotherapie in Rogeriaanse of behavioristische zin, enz.) wordt onvoldoende geëxpliciteerd.

5.4.3.4. Onderzoekresultaten

Onderzoekresultaten verkregen via interactie-analyse zijn veelal teleurstellend.

Voor de praktijk van het onderwijs hebben de meeste onderzoeken in het kader van effectiviteit van de leerkracht nauwelijks waarde. De meeste analyse-systemen zijn te arbeidsintensief om met succes te kunnen worden gebruikt voor terugkoppelingsdoeleinden in opl. situaties.

Overigens wordt in de laatste jaren op allerlei fronten winst geboekt. Zowel ten aanzien van de theoretische fundering als met betrekking tot de onderzoekresultaten tekent zich een aantal gunstige ontwikkelingen af (Van der Plas, 1976; Dunkin en Biddle, 1974; Brophy en Good, 1974, Van der Heide, 1975).

5.4.4. Relativering van de kritiek

De genoemde kritiek op de analytische aanpak is slechts gedeeltelijk terecht. Inderdaad bestaat het gevaar van reduktionisme, narrow focus, etc.

Ook is het terecht dat wordt gewezen op impliciete belangen en vooronderstellingen van veel interactie-onderzoek. De zwakte van de kritiek ligt in het startpunt.

Men plaatst de interactie-analyse op het beginpunt van een onderzoekstraditie (behaviorisme). Vervolgens richt men de kritiek op dit gedeeltelijk verouderde model. Met andere woorden de analytische benadering wordt geïdentificeerd met een eng behaviorisme.

Hierbij wordt voorbijgegaan aan de pluriformiteit in het behaviorisme als stroming. Vervolgens wordt op deze karikatuur kritiek geleverd.

Bovendien wordt te weinig erkend dat in de interactie-analyse ook invloeden vanuit andere stromingen aanwezig zijn, b.v. de humanistische psychologie.

In recent interactie-onderzoek binnen de analytische traditie wordt ook aandacht besteed aan contextvariabelen, dyadische interacties, milieuspecifieke factoren en niet-klassikale situaties. Vooral bij Brophy en Good (1974) en Good, Biddle en Brophy (1975) wordt een richting ingeslagen die veelbelovend lijkt.

Er wordt de nadruk gelegd op onderzoek in **natuurlijke situaties**, dat in nauwe **samenwerking** met leerkrachten moet worden uitgevoerd. Dit type onderzoek is niet uitsluitend gericht op frequentie (kwantiteit). De **kwaliteit** van de interactie wordt als essentieel gezien n.l. **hoe** reageert de leerkracht op het kind?

Deze benadering impliceert het afstand nemen van simpele konditionerings paradigma's (S.R.-modellen), waarbij de schoolklas, der leerkracht en de leerlingen als 'black boxes' worden opgevat. Genoemde auteurs wijzen op de noodzaak om rekening te houden met interveniërende variabelen zoals **verwachtingen** bij leerkrachten en leerlingen.

In deze benadering is op veel punten tegemoet gekomen aan de kritiek op het vroegere interactie-onderzoek. M.n. valt hierbij te denken aan de kritiek van **kwalitatief georiënteerde onderzoekers**.

Aan hun benadering wordt in de volgende paragraaf (6) aandacht besteed.

6. Niet-analytische benaderingswijzen (Kwalitatieve methodologie)

6.1. Inleiding	205
6.2. De Verstehende methode	205
6.3. De fenomenologische methode	206
6.4. Symbolisch - interaktionisme	206
6.5. Etno - methodologie	207
6.6. Kritische opmerkingen	208

6. NIET-ANALYTISCHE BENADERINGSWIJZEN (kwalitatieve methodologie)

6.1. Inleiding

In deze paragraaf wordt geprobeerd om een overzicht te geven van enkele niet-analytische benaderingswijzen bij het observeren.

Allereerst volgt een korte typering van enkele 'klassieke' methoden (verstehen en fenomenologie). Vervolgens wordt wat dieper ingegaan op een stijl van onderzoek die geënt is op het symbolisch interaktionisme en etnomethodologie.

Misschien kunnen de benaderingen die in deze paragraaf aan de orde komen, worden samengebracht onder de term 'humanistic approach in observation'.

Het gaat hier om stromingen die zó kompleks zijn, dat een bespreking in dit kader nauwelijks mogelijk is. Ik heb geprobeerd om een **korte** omschrijving te geven van elke stroming.

Met het onderbrengen van deze stromingen in één paragraaf is niet bedoeld om aan te geven dat het zou gaan om stromingen of methoden die op een lijn gesteld kunnen worden. De fenomenologische methode b.v. kan ook gezien worden als een vorm van systematische reflectie die aan elk empirisch (observatie)onderzoek vooraf zou moeten gaan (Coenen, 1976, 31).

De paragraaf wordt afgesloten met een aantal kritische kanttekeningen. Het geheel dient te worden gezien als een aanzet tot verdere discussie en als een zeer voorlopige introductie.

6.2. De verstehende methode

De verstehende methode gaat terug op onder andere Dilthey, Spranger en Kohnstamm (Duyker, 1964, 510).

Een vertegenwoordiger van de verstehende methode bij participerende observatie is de socioloog Den Hollander (Friedrichs/Lüdtke, 1971, 15).

Bij een typering van de verstehende methode ga ik uit van een beschrijving van Kohnstamm (1963, 12 e.v.).

„De begrijpende' methode tracht op de grondslag van de wezenlijke overeenstemming tussen 'onzelf' en de 'andere personen' hun gedragingen en doorlevingen te ordenen door ze in te passen in de uit eigen doorlevingen bekende waardegebieden" (Kohnstamm, 1963, 22).

De verstehende methode is volgens Dilthey de methode van het onmiddellijke intuïtieve vatten in de geesteswetenschappen.

'Begrijpen' kan worden gezien als een alternatief voor de natuurwetenschappelijke, verklarende methode.

Via meebeleven (zonder er geheel in op te gaan) wordt geprobeerd om te komen tot een ordening en 'verklaring' van gedragingen en doorlevingen van mensen.

Hierbij wordt een ander kausaliteitsbegrip gehanteerd (teleologische in plaats van mechanische kausaliteit).

Kohnstamm spreekt van persoonlijke of spontane kausaliteit, dat wil zeggen gedrag verklaren op basis van de zin die het heeft voor de persoon.

Deze methode is gebaseerd op het axioma van de eenheid van de mensheid en de mogelijkheid van het begrijpen van andere mensen op grond van wezensgelijkheid (Kohnstamm, 1963, 22).

6.3. De fenomenologische methode

De fenomenologie is letterlijk de grondhouding van het zien en luisteren naar wat de fenomenen te kennen geven.

In de fenomenologie wordt het vanzelfsprekende der naïeve ervaring tot thema van wetenschappelijk onderzoek. De fenomenoloog is er niet op gericht om vast te stellen hoe een verschijnsel er in concreto uitziet maar om het wezen ervan te beschrijven. Een fenomenologische beschrijving roept bij anderen een 'ja, zo is het' beleving op.

De fenomenologie is een onhistorische methode, maar stelt stilzwijgend een bepaalde historische horizon. Ze beschrijft situaties etc. als algemeen geldig, zonder daarmee uitdrukkelijk te willen stellen dat dit voor alle tijden zou gelden. De fenomenologie betreft zich echter primair op de mensen van deze tijd en van de eigen cultuur, die hun beschrijvingen in een 'ja, zo is het' reactie kunnen aksepter (Bakker, 1966; Kruijer, 1973; Seiffert, 1972; Bruyn, 1966).

6.4. Het symbolisch-interaktionisme

Het begrip symbolisch-interaktionisme (s.i.) is een etiket voor een stroming in de Amerikaanse sociologie. S.i. is een verzamelnaam voor een reeks van benaderingen gebaseerd op een bepaald **mensbeeld**, een bepaalde opvatting over het **object** van de sociologie en een daarbij passende **methodologie**. Hoewel het s.i. kan worden gezien als een reactie op het structureel-funkionalisme (Talcott Parsons) en de gangbare onderzoekspraktijken, heeft het wortels in een veel verder teruggaande traditie in de sociale wetenschappen.

Bedoeld is hier het **pragmatische** van William James, John Dewey en vooral Georg Herbert Mead. Verder zijn verbindingslijnen aanwijsbaar met betrekking tot de **fenomenologische** traditie. Centraal staat hierbij de figuur van Alfred Schutz, leerling van de fenomenoloog Husserl (Van Hoof, 1973, 361).

Tegelijk zijn er interessante parallellen te trekken met ontwikkelingen in de psychologie. Hierbij kan worden gedacht aan de psychologie van de derde weg: de humanistic psychology van Maslow en Rogers (Blumer, 1974, 8).

Het symbolische interaktionisme en de humanistische psychologie zijn eensgezind in hun afwijzing van eng-behavioristische S.R.-theorieën en in hun pleidooi voor een mensbeeld waarin de mens als actief en scheppend wezen wordt opgevat. Het s.i. beperkt zich niet tot het uiterlijk waarneembare gedrag. Innerlijke aspecten van het handelen van de mensen worden als essentieel opgevat.

Gedrag wordt gezien als menselijk ontwerp.

Tegenover de S.R.-theoretici benadrukt Blumer de betekenis van intermediërende processen van interpretatie en betekenisgeving. Het handelen van mensen kan niet worden gezien als een mechanische reactie op een prikkel.

In verband met de nadruk die symbolisch interaktionisten leggen op het proces van betekenisgeven, kan het **mensbeeld** worden getypeerd met de woorden: de mens als meaning-maker (Van Hoof, 1973, 343).

Blumer vat zijn **methodologische** uitgangspunten samen in de volgende stelling: „eerbiedig het wezen van de empirische wereld en ontwikkel een methodologische houding waarin die eerbied tot uiting komt” (Blumer, 1974, 1974, 83).

Kenmerkend voor het s.i. als stijl van onderzoek is de voorkeur voor kwalitatieve, directe onderzoeksmethoden.

Participerende observatie is een geliefde strategie. Hierbij wordt gebruik gemaakt van voortdurende vergelijking, inschakeling van meerdere observatoren en besprekingen met externe personen. Deze voorkeur heeft te maken met de kijk die men heeft op het 'object', namelijk handelende, interacterende mensen.

Omdat dit handelen gebaseerd is op de betekenissen die mensen aan elkaars gedrag toekennen, moet de observator zich inleven in de manier waarop de mensen de werkelijkheid interpreteren en ervaren.

Observator en object zijn in een voortdurende wisselwerking op elkaar betrokken. Dat wil zeggen geen observatie van buitenaf met vooropgezette modellen, categorieën en spekulatieve hypothesen, maar participerende observatie waarbij betrokkenen bezig zijn om hun gedrag op elkaar af te stemmen.

Het eigenlijke **objekt** is de interactie. Blumer spreekt ook wel van 'joint action' voor elke vervlechting van gedragingen. Deze joint-actions zijn de bouwstenen van de sociale werkelijkheid. Blumer benadrukt de relatieve autonomie van interactieprocessen. Interactie is een zichzelf konstituerend proces dat niet rechtstreeks herleidbaar is tot structurele factoren. Het verloop ervan is afhankelijk van de bedoelingen en houdingen van de interactie-partners.

Het s.i. gaat uit van een ander rolbegrip dan in het structureel-funktionalisme wordt gehanteerd. Struktureel-funktionalisten definiëren het begrip rol in termen van maatschappelijke voorschriften en verwachtingen bij een bepaalde positie.

Tegenover dit statische-, deterministische rolbegrip plaatsen de aanhangers van het s.i. het begrip **role-taking**. Dit slaat veel meer op het feitelijke rolgedrag dat gestalte krijgt in voortdurende wisselwerking tussen andermans verwachtingen en eigen wensen.

Tegenover het gangbare onderzoeksmodel dat door symbolisch interaktionisten wordt geëtiketteerd als: mechanisch, atomistisch, hypothetisch en deduktief, stellen zij de naturalistisch-induktieve benadering (Blumer, 1974).

Ook Glaser en Strauss wijzen de hypothetisch-deduktieve aanpak van de hand. In plaats van verifikatie van spekulatieve hypothesen is er volgens hen behoefte aan adequate begrippen en theorieën die gefundeerd zijn in de sociale werkelijkheid (grounded theory) (Koot/Teunissen, 1977, 8).

Tenslotte lijkt het van belang om te wijzen op hoopgevende perspectieven die door Oeverman e.a. worden gesignaleerd op het gebied van het onderzoek naar milieuspecifieke factoren bij socialiserende interacties.

Het onderzoek met betrekking tot onderwijs en milieu lijkt vanuit het symbolisch interaktionistische denken een nieuwe impuls te krijgen. Hierbij wordt echter uitdrukkelijk aandacht gevraagd voor de subjektieve en de objektieve (strukturele) betekenissen in de interactie-situatie (Krappmann e.a., 1974) en (Brands e.a., 1977, 205, e.v.).

6.5. **Etno-methodologie**

Een benadering die gerelateerd is aan het symbolisch-interaktionisme is de zogenaamde etno-methodologie (Garfinkel, Cicourel, e.a.).

Deze fenomenologisch georiënteerde sociologen richten zich bij hun onderzoek op de manier waarop (ethno-methods) mensen in hun dagelijks leven een wereld van voorstellingen, ideeën en betekenissen opbouwen. Deze wereld van betekenissen etc. wordt beschouwd als in hoge mate bepalend voor het handelen (Van Hoof, 1973, 361).

In die zin is de etno-methodologie niet in de eerste plaats een aanduiding voor een bepaalde methodologie maar een naam voor een stroming die een bepaald **studieobject** centraal heeft gesteld.

De vraag naar de grondslagen en **procedures** van de etno-methodologie blijft grotendeels onbeantwoord (Ten Have, 1976, 35).

De onderzoekers binnen deze benadering gaan uit van de stelling: „Treat social facts as accomplishments”, d.w.z. wat als feit verschijnt wordt niet als ding aangenomen, maar als het resultaat van de toepassing van praktische procedures; de zgn. etno-methods.

Deze opvatting heeft consequenties voor de kijk die men heeft op interactieprocessen. Sommige etnomethodologen gaan dan ook verder dan Blumer wanneer hij de relatieve autonomie van interactieprocessen benadrukt. Men gaat zover in het benadrukken van de invloed van de betekeniswereld voor het handelen van de mens, dat de empirische werkelijkheid uit het gezichtsveld verdwijnt.

Dit kan leiden tot een overdreven cultureel relativisme.

Blumer zet zich af tegen deze radikaal-idealistische opvatting. „Men maakt een vergissing als men denkt dat, omdat voor de mens de empirische wereld slechts bestaat uit de verbeelding ervan, de werkelijkheid ook gezocht moet worden in die beelden, onafhankelijk van een empirische wereld” (Blumer, 1974, 36).

In paragraaf 3 over de observatiemethode is in dit literatuurreferaat in de paragraaf over observeren en denken op dit probleem gewezen.

Hoewel, enerzijds werd gesteld dat de waarneming een werkelijkheid schept, werd anderzijds vastgehouden aan een realiteit los van de waarnemer en los van de betekeniswereld van de betrokkenen. De werkelijkheid biedt weerstand en kan als het ware terugpraten. De empirisch-sociale werkelijkheid gaat niet op in de ervaringswerelden die mensen hebben opgebouwd.

(Vergelijk ook opvattingen van Holzkamp, 1973; Krappmann, Oevermann en Kreppner, 1974).

Soms worden etno-methodologen gekwalificeerd als 'The New Conservatives', voorzover ze zich richten op de vrijheid van individuen, los van een structureel gedetermineerde kontekst. Men negeert institutionele machtsverschillen in onderhandelingen over de realiteit (Ten Have, 1976, 33).

Hoewel niet duidelijk wordt wat nu precies het eigene is van de etno-methodologische benadering (in methodische zin) voor het observeren van interactieprocessen, geeft Ten Have (1977, a) uitgebreide praktische aanwijzingen voor participerende observatie. Zijn boek is o.a. gebaseerd op etno-methodologische uitgangspunten.

Verder verwijst Ten Have naar het boekje van Speier (1973). Het gaat hier om een etno-methodologisch geïnspireerde uitnodiging tot het zelf beoefenen van interactiestudies geschreven voor beginnende studenten.

6.6. Kritische opmerkingen

Ten aanzien van de analytische aanpak kan een kwalitatieve benadering een aantal **voordelen** opleveren:

- 1 Komplekse verschijnselen worden als totaliteit beschreven en geïnterpreteerd zonder vooropgezette schema's en categorieën (levensechtheid en nauwgezetheid van de beschrijvingen).
- 2 Kan een tegenwicht vormen tegen fraktionering, devolvering, vervreemding en ontmenselijking omdat wordt uitgegaan van de levende werkelijkheid zoals deze in de voorwetenschappelijke ervaring is gegeven.
- 3 Kan van grote betekenis zijn, vooral in de fase van beschrijving van het object, voor het opsporen van categorieën en voor het ontwikkelen van theorieën die gefundeerd zijn in de sociale werkelijkheid.
- 4 Resultaten zijn begrijpelijk voor niet-onderzoekers i.c. betrokkenen.
Tenzij zeer verheven poëtische en duistere taal wordt gebruikt, zoals soms bij de fenomenologie het geval is, evenals bij de etno-methodologie.
- 5 De observatie beperkt zich niet tot het uiterlijk waarneembare gedrag.
Innerlijke aspecten van het handelen van mensen (doorlevingen, intenties, betekenissen) worden als essentieel opgevat.
- 6 I.p.v. de pretentie van generalisatie wordt het kontekstgebonden karakter van de resultaten benadrukt.

Naast voordelen zijn er, in vergelijking met de analytisch-systematische aanpak, een aantal ernstige **problemen** bij een kwalitatieve benadering van de observatie-problematiek. Allereerst worden enkele problemen genoemd van algemene aard. Vervolgens wordt gewezen op mogelijke tekortkomingen van de afzonderlijke benaderingen die in dit hoofdstuk aan de orde zijn gesteld.

1 Het probleem van de intersubjektieve controle en de herhaalbaarheid

Het observeren zonder vooropgezette modellen en categorieën met betrekking tot het object levert problemen op ten aanzien van controle, herhaalbaarheid en interpretatie. Het gevaar bestaat dat observatoren gebruik maken van subjektieve, impliciete categorieën. Deze impliciete theorieën/modellen/kategorieën zijn in hoge mate bepalend voor het resultaat van de observatie. Dit is uiteraard bij een analytisch-systematische aanpak ook het geval. Het grote verschil zit echter hierin, dat bij een analytische aanpak zoveel mogelijk wordt uitgegaan van expliciete theorieën en modellen waardoor discussie mogelijk wordt: niet alleen met betrekking tot de resultaten maar ook met betrekking tot de gehanteerde modellen en categorieën.

Het ontbreken van ondubbelzinnige, gedetailleerde observatievoorschriften (procedures) maakt herhaling en controle uiterst problematisch.

B.v. de betrouwbaarheid in empirisch-analytische zin is niet te meten. De vraag is echter of dit geëist mag worden gelet op het verschil in uitgangspunt en pretentie. Kwalitatieve observaties zijn per definitie min of meer improviserend van aard.

Via allerlei voorschriften bij het observeren wordt echter geprobeerd om zo systematisch mogelijk te werken.

Middelen hiertoe zijn: voortdurende komparatie, het zoeken naar tegenvoorbeelden, het inzetten van meerdere observators, supervisie van de observator en het gebruik van protocollen, voor het maken van notities van allerlei soort (Koot en Teunissen, 1977, 14; Glaser, 1969, 216 e.v. en Ten Have, 1977a, 50 e.v.).

2 Het vakmanschap van de observator

Bij kwalitatieve observaties wordt een zware wissel getrokken op het vakmanschap van de observator. Hierdoor is een scheiding tussen onderzoeker en dataverzamelaar veelal niet mogelijk. Het zal daarom moeilijk zijn om eigen vooronderstellingen, impliciete wensen met betrekking tot resultaten, enz. buiten spel te zetten.

Dit probleem wordt nog versterkt door het ontbreken van gedetailleerde voorschriften bij het observeren.

3 De fenomenologie

Bij de fenomenologische methode bestaat het gevaar dat het resultaat uitmond in abstrakte, (schijnbaar) a-historische wezensbeschrijvingen, bijvoorbeeld over het spel, over het onderwijzen, etc. In feite wordt echter impliciet een bepaalde historisch-maatschappelijke horizon gehanteerd als referentiekader bij de observaties en de interpretatie van de gegevens (vergelijk bijvoorbeeld de kritiek van Zinnecker op het werk van Langeveld: Zinnecker, 1974, 35).

4 De verstehende methode

Hoewel de verstehende methode uitgaat van concrete gedragingen en belevingen van mensen in hun unieke, historische kontekst bestaat de kans dat men te weinig oog heeft voor bijvoorbeeld institutionele, structurele en economische determinanten van het gedrag van mensen.

Overigens zal dit in sterke mate afhankelijk zijn van de inhoudelijke invulling van de 'zinsamenhang' waarin dit gedrag en de beleving wordt geplaatst, bijvoorbeeld meer personalistisch-psychologisch of meer maatschappelijk-sociologisch.

5 Het symbolisch-interaktionisme en de etno-methodologie

De nadruk die binnen het s.i. en de etno-methodologie wordt gelegd op de betekenissen die mensen toekennen aan bijvoorbeeld het gedrag van anderen en de invloed daarvan op het eigen gedrag wordt soms overtrokken (Coenen, 1975).

Dit kan leiden tot verzelfstandiging van interactieprocessen en tot het ontkennen van een sociale werkelijkheid los van de betekeniswereld van de mensen.

Met name binnen de etno-methodologie (i.c. de radikaal-fenomenologische opvatting) kan dit resulteren in een overdreven (kultureel) relativisme en in voluntarisme.

Toegepast op de interactie in onderwijsleersituaties zou dit kunnen betekenen dat teveel wordt uitgegaan van een liberalistisch beeld van mensen die in vrijheid hun gedrag op elkaar afstemmen.

Met name in de **theorie** van het symbolisch interaktionisme heeft men te weinig oog voor **beperkende** factoren zoals machtsverhoudingen, structurele en historische determinanten en milieu-specifieke invloeden.

Overigens moet worden gezegd dat de aandacht voor beperkende factoren veel beter tot z'n recht is gekomen in symbolisch-interaktionistisch **onderzoek** dan in de **theorie** (Van Hoof, 1973, 366).

Voor het probleem van de macht bij pedagogisch-didaktische interacties kan worden verwezen naar Hurrelmann (1974), Ulich (1975), Zinnecker (1974) en Krappman, Oevermann en Kreppner (1974).

Op het nivo van de methoden en instrumenten voor de observatie biedt het s.i. wel wat meer houvast dan de klassieke verhandelingen over verstehen en fenomenologie.

Toch blijft op dit punt de kwalitatieve benadering problematisch. Een volledig uitgewerkte alternatieve (kwalitatieve) methodologie voor het observeren ontbreekt nog steeds, al zijn er enkele aanzetten, bijvoorbeeld bij participerende observatie (onder andere Mc Call-Simmons, 1969 en Filstead, 1975).

In een kritische bespreking van de methodologische aspecten van het symbolisch interaktionisme en de etno-methodologie constateert Hoebe dat Blumer's voorstellen weinig specifiek zijn en dat Garfinkel in feite geen eigen methodologie heeft. Vgl. ook Ten Have, 1976.

Hoebe stelt dat Blumer's aanwijzingen niet meer impliceren dan: zorgvuldig werken, zo min mogelijk uitgaan van vooropgezette theorieën en zoveel mogelijk gebruik maken van gezond verstand (Hoebe, 1976, 122).

Binnen de kwalitatieve benadering bestaat de mogelijkheid dat, bij afwezigheid van adequate technieken, de observatie slechts als postulaat funktioneert (zie bijvoorbeeld König, 1962, 17 e.v.).

Voor een kritische bespreking van de stromingen zoals genoemd in deze paragraaf kan verder nog worden verwezen naar Coenen 1975. In een recent werk van Merckens en Seiler (1978) worden o.a. observatiesystemen beschreven die binnen een kwalitatieve, interpretatieve benadering kunnen worden gebruikt.

Deze auteurs noemen binnen dit interpretatieve model o.a. de systemen van Heinze, Habermas en Laing, Philipson, Lee.

**7. Het objekt van de observatie:
pedagogisch-didaktische interactie**

7.1. Het begrip interactie	213
7.2. Pedagogisch-didaktische interactie in sociaal-psychologisch perspectief	214
7.3. Pedagogisch-didaktische interactie als symbolisch interaktionistische categorie	215
7.4. De relatie objekt en methode	216

7. HET OBJEKT VAN DE OBSERVATIE: PEDAGOGISCH-DIDAKTISCHE INTERAKTIE

7.1. Het begrip interactie

In het voorgaande is steeds gesproken over directe observatie van leerling- en leerkrachtgedrag in alle-daagse onderwijsleersituaties (naturalistic settings).

Een verdere definiëring van het object van de observatie is erg belangrijk. Meestal wordt het object van de observatie niet of zeer onbevredigend gedefinieerd.

Ook de theoretische uitgangspunten worden veelal niet geëxpliciteerd (Ulich, 1975, 117).

Er zijn veel systemen zonder theoretische basis. De geringe resultaten van observatie zijn voor een belangrijk deel hieraan toe te schrijven (Van der Plas, 1976).

De meeste observatie-systemen zijn geschikt voor het verzamelen van gegevens van zowel leerkrachten als leerlingen. Sommige systemen betreffen uitsluitend leerkracht of leerling. In het volgende zal worden ingegaan op het **begrip interactie** als een object van de observatie.

Hiermee is niet gezegd dat er geen andere objecten van observatie in het onderwijs zouden zijn. Men kan b.v. denken aan observaties bij Montessori en observaties binnen onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Piaget, Gal'perin etc.).

Ook kan men wijzen op objecten als kindertekeningen en werkstukken. Al deze 'observatie-objecten' zijn niet (volledig) met het begrip interactie aan te duiden. In het volgende beperk ik me tot de **interactie** als een object van de observatie.

Hierbij kan een onderscheiding worden aangebracht naar nivo's:

- 1 **Zelfinteractie:** (bijvoorbeeld het denken wordt binnen het symbolisch interaktionisme opgevat als een proces van zelfinteractie, een soort innerlijke conversatie).
- 2 **Dyadische interactie:** bijvoorbeeld leerkracht/leerling.
- 3 **Interactie in grotere groepen:** bijvoorbeeld in de schoolklas: leerkracht/groep.
- 5 **Interactie tussen groepen:** (bijvoorbeeld op maatschappelijk nivo) (Ulich, 1975, 133 en Van Hoof, 1973, 334).

Met name 2 en 3 zijn toegankelijk voor directe observatie via observatie-systemen.

Maar 1 en 4 spelen hierbij een belangrijke rol (vergelijk bijvoorbeeld theorieën over referentiegroepen). Dat wil zeggen dat ervaringen vanuit het verleden of vanuit andere groepen van invloed zijn op de actuele face-to-face relaties in de classesituatie.

Dit geldt eveneens ten aanzien van de invloed van de condities in de meso- en makro-structuur (kontekstvariabelen) (Bergen, 1976).

Interactie ligt heel dicht bij het begrip communicatie.

Serenso definieert communicatie als het proces waardoor zenders en ontvangers in een sociale kontekst interacteren. In deze definitie wordt interactie omschreven als het 'process of Linkage' tussen zenders en ontvangers (Serenso, 1970).

Anderen stellen dat bij communicatie het tekenmoment overweegt terwijl bij interactie het aksent op het handelingsmoment ligt (Fritz, 1975, 11).

Watzlawick noemt alle gedrag communicatie. Verder stelt hij als axioma: „Als twee mensen samen zijn moeten ze, als ze communiceren, interacteren.”

Op het gebied van de interactie in onderwijsleersituaties stelt Jochen Grell: „Unterricht ist Interaktion (= Kommunikation) zwischen Lehrern und Schülern” ().

Ook Veenman en Zelissen beschouwen interactie als identiek aan communicatie (1975, 11).

Een algemene definiëring van het begrip interactie via de term communicatie lijkt nauwelijks interessant. Veel zinvoller lijkt het om het object van de observatie te benaderen vanuit de verschillende interactie-theorieën (of communicatie-theorieën), voorzover deze worden toegespitst op onderwijsleersituaties. Het gaat hier dus om theorieën over **pedagogisch-didaktische interacties**.

De termen interactie en communicatie spelen in de pedagogische en didaktische theorievorming een belangrijke rol. Bijvoorbeeld: opvoeding als communicatief handelen bij Mollenhauer, de theorie van de schoolse interacties bij Wellendorf, het begrip interactie bij Tausch en Tausch, enz. (Ulich, 1975).

Verder kan worden genoemd: Interaktionspädagogik (Fritz, 1975, 11) en Kommunikative Didaktiken (Schäfer, Schaller, Lenzen) en het interactiebegrip in de (schoolse) socialisatie-theorieën (Hurrelmann, 1974).

In de volgende subparagrafen (7.2. en 7.3.) wordt een korte schets gegeven van het interactiebegrip vanuit een tweetal invalshoeken. Hierbij wordt onder andere gebruik gemaakt van Ulich 'Pädagogische Interaktion', 1975.

Het overzicht van Ulich van de verschillende interactie-theorieën sluit goed aan bij de onderscheiding die ik heb gemaakt in de benaderingswijzen bij het observeren.

Ulich maakt namelijk een onderscheiding in twee hoofdkategorieën: sociaal-psychologische- en fenomenologische theorieën over pedagogische interactie.

Deze onderscheiding loopt als het ware parallel aan de methodologische onderscheiding bij het observeren: namelijk analytisch versus niet-analytische observatie. Zoals gezegd een onderscheiding die gebaseerd is op een indeling van Seiffert (1972).

Aan het einde van deze paragrafen (paragraaf 7.4.) over het object van de observatie worden enkele opmerkingen gemaakt over de relatie tussen de **theorie van het object** en de **benaderingswijze**.

7.2. Pedagogische-didaktische interactie in sociaal-psychologisch perspectief

Vanuit sociaal-psychologisch gezichtspunt kan opvoeding en onderwijs worden gezien als een interactieproces gericht op gedragsverandering. Dit is bijvoorbeeld de omschrijving van Tausch en Tausch: **gedragsverandering door middel van interactie**.

Kenmerkend voor het sociaal-psychologisch interactiebegrip is de **uitwisseling**.

Centraal staat in de sociaal-psychologische (behavioristische) **Austausch-Theorie** de opvatting dat personen, in de mate waarin zij op elkaar zijn aangewezen voor hun wederzijdse behoeften-bevredestiging, elkaar kunnen sturen en controleren door middel van het verstrekken of onthouden van bevredigingen (Ulich, 1975, 119).

Gedragsverandering wordt binnen deze theorie verklaard door middel van het principe van de **versterking** (S.R.-model). Uit dit principe zijn wetmatigheden afleidbaar op grond waarvan verklaringen en voorspellingen mogelijk zijn omtrent verloop en resultaten van interacties.

Interactie binnen dit reinforcement model kan worden opgevat als wederzijdse sturing en controle volgens het principe van geven en nemen. Interactie-structuren zijn herleidbaar tot **verdelingsregels** bij de toekenning van beloningen en straffen.

Heel concreet betekent dit dat de leerkracht interactiesituaties moet creëren waarin gewenst gedrag wordt beloond en ongewenst gedrag geen winst oplevert. Iemand motiveren betekent dat je hem onder kondities stelt die tot gewenste gevolgen leiden. Om deze kondities te kunnen bepalen is **sociale macht** nodig.

Interactieprocessen in onderwijsleersituaties worden gekenmerkt door **asymmetrie**.

In alle varianten van het sociaal-psychologische interactie-model worden **afhankelijkheid** en **macht** als konstituerend opgevat voor de pedagogische interactie.

Ulich's oordeel is bijzonder negatief ten aanzien van dit (sociaal-psychologisch/behavioristisch) interactie-model.

Leerkrachten en leerlingen komen als geïsoleerde individuen in beeld. Dit mechanistisch interactie-model resulteert in een splitsing van de interactie in een leerkracht-komponent als onafhankelijke variabele en een leerling-komponent als afhankelijke variabele.

In plaats van onderzoek naar interdependentie en complementariteit wordt de aandacht gericht op eenzijdige asymmetrische machtsstructuren.

De vraag naar de betekenis van de institutioneel verankerde machtsverhoudingen tussen leerkracht en leerlingen blijft onbeantwoord. Dit geldt volgens Ulich ook voor de goedbedoelde onderzoeken naar de democratisch en sociaal-integratief leiderschap.

Men interesseert zich niet voor datgene wat zich in leerlingen en leerkrachten afspeelt (angst, motieven, verwachtingen).

De enige vraag is onder welke kondities leerlingen tot bepaald gedrag gebracht kunnen worden (Ulich, 1975, 127 e.v.).

Aan dit model ligt volgens Ulich een pessimistische antropologie ten grondslag. De enige drijfveer van de mens is egoïsme en hedonisme. Het maatschappijbeeld kwalificeert hij als een vroeg-liberalistische opvatting van het vrije markt-principe.

De kritiek van Ulich op dit asymmetrische uitwisselingsmodel van de pedagogische interactie is terecht voorzover het gaat om een eng behavioristische invulling.

Zijn evaluatie kan van betekenis zijn om kritisch te kunnen staan ten opzichte van theorieën en onderzoekspraktijken waarin *management en leiderschap in de schoolklas* centraal staat (bijvoorbeeld Flanders, Tausch, Kounin, etc.).

Maar hij brengt al deze theorieën en onderzoeken teveel onder één noemer met bepaalde stromingen in het behaviorisme.

Met name bij die S.R.-theoretici die geen aandacht schenken aan intermediaire processen en die hun aandacht beperken tot uiterlijk waarneembaar gedrag in geïsoleerde mikro-situaties.

7.3. Pedagogisch-didaktische-interactie actie als symbolisch-interaktionistische categorie

In paragraaf 6.4. is vrij uitgebreid ingegaan op het begrip **interactie** zoals dat wordt gehanteerd in het symbolisch-interaktionisme.

Centraal in deze definitie staat het begrip **betekenis**.

De interactie verloopt altijd via symbolen. De betekenissen die we aan de wereld rondom ons toeschrijven alsmede het beeld dat we van onszelf hebben, zijn produkten van interacties en interactie-ervaringen.

Betekenenissen zijn sociale produkten. Hieronder zal heel in het kort worden ingegaan op een uitwerking van dit interactiebegrip in de richting van opvoeding en onderwijs. Aangesloten wordt bij Wellendorf's omschrijving van pedagogische interactie: als **kommunikatief handelen van personen of groepen in een sociale kontekst**.

De betekenissen liggen niet a priori vast.

Interactie moet veel meer worden gezien als een permanent proces van interpretatie en definiëring van behoeften, verwachtingen, regels en normen waaraan het sociale gedrag is georiënteerd.

Gefixeerde interactie-patronen (Rituale) vormen een ideaal-typisch grensgeval.

Het andere uiterste is het ideaal van de **niet gestoorde kommunikatie** waarin de leerling zich in autonomie kan ontwikkelen in een proces gericht op vrijwillige consensus.

De interactie in de onderwijsleersituaties is echter ingebed in een institutionele machtsstructuur. Dit impliceert ongelijkheid van kansen bij het uiten van behoeften, het communiceren en het beïnvloeden van anderen (bijvoorbeeld tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling). Deze machtskonstellatie wordt uitgedrukt in **schoolse rituelen**.

Deze rituelen hebben de functie om machtsverhoudingen, competentie- en kommunikatie-structuren te demonstreren. Tegelijk betekenen rituelen een inperking van het spontane, individuele handelen van leerlingen.

Reflexie over rituelen is doorgaans niet mogelijk. De betrokkenen realiseren de rituelen in een ongereflekteerd meedoen. Bij rituelen valt te denken aan begroetingsrituelen, examens en proefwerkrituelen en vooral aan vaste patronen bij het lesverloop (op je plaats gaan zitten, boeken op tafel, overhoren, uitleg geven, huiswerk opgeven, etc.).

De macht van rituelen ligt hierin dat leerlingen hiermee bepaalde interpretatie-patronen worden uitgereikt in hun proces van identiteitsontwikkeling. Rituelen 'verwijzen' naar macht, concurrentie en prestatie zonder dat dit ter discussie staat. ('Zo doen wij dat hier' of 'Zo doet men dat').

Wellendorf wil de vraag onderzoeken in hoeverre interactie-patronen in het onderwijs de identiteitsontwikkeling bevorderen of bemoeilijken. En wat de mogelijkheden zijn om (gegeven bepaalde vaste interactie-patronen) de identiteit te garanderen en te bevorderen.

Met andere woorden hoe kunnen de leerlingen het subjectieve gevoel van uitgeleverd zijn aan de machtige instituten in positieve zin uitwerken in hun identiteitsontwikkeling?

Hoe kan worden voorkomen dat bepaalde interactie-ervaringen leiden tot het ontstaan van rigide, niet-fleksibele persoonlijkheden?

Ter afsluiting van paragraaf 7.3. nog enkele evaluerende opmerkingen.

In zijn bespreking van Wellendorf's interactiebegrif laat Ulich zich zeer kritisch uit: „Het interactiebegrif van Wellendorf is idealistisch, fenomenologisch, is gebaseerd op de gedachte van interactie tussen toneelspelers, ideaaltypisch en het voert tot een ideologische vertekening van de realiteit waarin permanente materiële nood, onzekerheid en konsumptiedwang aanwezig zijn”.

Ik ben van mening dat het **interactie-model** van Wellendorf een tegenwicht kan vormen voor eng-behavioristische interactie-theorieën en de daarop gebaseerde onderzoekspraktijken.

Tegenover het deterministische mensbeeld van de 'homo-economicus' stelt het symbolisch interaktionisme het beeld van de mens als 'meaning-maker'. (Determinisme versus vrijheid).

De aandacht voor de kontekst waarin de interactie zich afspeelt, biedt mogelijkheden om institutionele aspecten in het onderzoek op te nemen. (Zie bijvoorbeeld Krapmann e.a., 1974, die zich eveneens baseren op het symbolisch interaktionisme).

Overigens blijven de problemen om ideeën vanuit symbolisch interaktionistische theorieën te vertalen in concreet observatie-onderzoek bestaan (zie paragraaf 6.6.).

Voor de praktijk van de observatie betekent de nadruk op **betekenisgeving** en op **kontekst-variabelen** dat de werkelijkheid van het gebeuren in de school niet volledig kan worden beschreven met observatie-systemen zoals Flanders, Kounin, etc. Deze observaties zullen aangevuld moeten worden met kwalitatieve participerende observaties in de konkrete situatie.

In een recent artikel gaat Kunert in op de consequenties van dit interactieparadigma voor het onderzoek. Hierbij maakt hij een vergelijking met een ethnoloog die een onderzoek wil doen in een vreemde kultuur: „Bezogen auf pädagogische bzw. sozialpädagogische Forschung heisst dies: will jemand den Drogengebrauch bei Heranwachsenden erforschen, muss er sich dem tatsächlichen Leben solcher Heranwachsender widmen, um in das Motivbündel für jenes Handeln wirklich einzudringen und es zu verstehen; will jemand die Disziplinsituation einer Schulklasse erforschen, so muss er versuchen, die inwendigen Verhaltensmechanismen mitsamt ihrem Steuerungsgefüge herauszubekommen. Von Belang für den Forscher sind die genannten Probleme, weil einschlägige Erkenntnisse nicht vorliegen; nicht, weil er ein Anwendungsfeld für sein Forschungsinstrumentarium vorzufinden glaubt. Eine Besinnung auf die Grundsätze hier des symbolischen Interaktionismus kann helfen, fragwürdige Forschungsansätze zu erkennen und adäquatere Orientierungen zu gewinnen” (Kunert, 1977, 344).

7.4. De relatie objekt en methode

In het voorgaande paragraaf is ingegaan op een tweetal basisoriëntaties met betrekking tot het begrip pedagogische interactie.

Gekonkludeerd kan worden dat de **visie of de theorie** welke men heeft ten aanzien van het objekt van de observatie (de pedagogisch-didaktische interactie) van invloed is op de keuze van de observatiemethode.

Het sociaal-psychologisch (empirisch-behavioristisch) interactiebegrif biedt aanknopingspunten voor het toepassen van analytische observatiemethoden (systematische observatie met behulp van observatie-systemen) terwijl het interactiebegrif in symbolisch-interaktionistische zin uitnodigt tot het gebruik van niet-analytische (kwalitatieve, fenomenologische participerende) benaderingswijze bij het observeren.

De keuze van observatiemethode wordt echter ook voor een belangrijk deel bepaald door de **fase** waarin het onderzoek verkeert. Als het gaat om konsept-ontwikkeling in plaats van hypothesen-toetsen is participerende, kwalitatieve observatie een geschikte strategie.

Dit geldt in het bijzonder wanneer de observaties zich uitstrekken over meerdere dagen, weken of zelfs maanden (Dunkin en Biddle, 1974, 430).

8. Observeren in de opleiding van onderwijsgeevenden

Zoals in de inleiding al werd opgemerkt gaat het in dit artikel vooral om de problematiek van de observatie binnen onderwijskundig **onderzoek**.

In deze laatste paragraaf worden enkele suggesties en literatuurverwijzingen gegeven die wellicht van belang kunnen zijn voor het observeren binnen **opleidingssituaties**.

Voor researchdoeleinden zal een harde kwantitatieve aanpak eerder van toepassing zijn dan voor opleidingssituaties (training).

Beginnende studenten aan opleidingen voor onderwijsgeevenden zullen waarschijnlijk meer hebben aan praktische aanwijzingen voor het kijken naar kinderen of klassesituaties dan aan uitgebreide categorieën-systemen en ingewikkelde analyses (vergelijk bijvoorbeeld Walker en Adelman, 1975). Voor zover gebruik gemaakt wordt van categorieën-systemen in opleidingssituaties dienen deze een andere functie (meer heuristisch, gericht op een (zelf-)evaluatieve houding) te hebben dan in onderwijskundig onderzoek.

In instituutpraktika en schoolpraktika aan opleidingen zou het gebruik van observatie-systemen ingeleid kunnen worden via praktische observatie-opdrachten.

Bij Keller en Neumann (1975) zijn boeiende thema's en uitwerkingen te vinden die in het kader van de gevalsmethode kunnen worden gehanteerd. Ook Jansen (1975) geeft gevalsbeschrijvingen die als aangrijpingspunt zouden kunnen worden gebruikt.

Ideeën voor inleidende **observatie-opdrachten** zijn te vinden in het onderwijsleerpakket 'Leren observeren' (1977), in de cursus 'Kijken en luisteren' (1977), het 'Konsept Wetboek Thema Observeren' (1977) en in het pakket 'Interaktieanalyses', Kok en Veenman (1977).

Overigens moet dit bewustmakingsproces niet te veel aspecten tegelijk betreffen. Een stapsgewijze opbouw lijkt gewenst.

Voortijdig aanbieden van complexe observatiesystemen in geprefabriceerde vorm moet worden vermeden. Dit werkt demotiverend en lijkt niet bevorderlijk voor een kritische reflectie op het observeren en de plaats van observatiesystemen daarbinnen.

Verder lijkt het van belang om te voorkomen dat in deze fase van bewustwording een te smal objectiviteitsbegrip (objectivisme) als allesoverheersende norm wordt gehanteerd.

In deze fase gaat het primair om een bewustwording en explicitering van de eigen kijkwijze als noodzakelijke voorwaarde voor het leren observeren.

Deze opdrachten en ervaringen dienen gericht te zijn op:

- het ontwikkelen van een probleembewustzijn t.a.v. de eigen waarneming;
- het ontwikkelen van de eigen waarnemingsmogelijkheden;
- het gebruiken van gegevens verkregen via (zelf)observatie en (zelf)evaluatie voor het verbeteren van het didactisch handelen.

De volgende **vragen** zouden hierbij kunnen worden gesteld:

1 Hoe kijk ik naar onderwijs (kinderen, klassesituaties, leerkrachten)?

Welke kleur 'bril' draag ik?

Wat is mijn impliciete categorieënsysteem? Wat is mijn impliciete persoonlijkheidstheorie?

Vanuit welke positie kijk ik: als a.s. leerkracht of als student? En maakt dat verschil?

Naar wie kijk ik? Naar een andere leerkracht of naar mezelf? Verschil? Afweer?

Via ervaringen en (zelf)observaties zou studenten van opleidingen voor onderwijsgeevenden een **reflexieve houding** moeten ontwikkelen, zowel t.a.v. het eigen handelen als t.a.v. de omgeving. Hierbij kan worden gedacht aan het bewustmaken van het selectieve, interpretatieve karakter van de alledaagse waarneming, waarbij gewezen kan worden op individuele en maatschappelijke factoren als determinanten van een bepaalde kijkwijze.

Wellicht bieden methoden als **simulatie** en **gevalsmethode** mogelijkheden om dit proces op gang te brengen.

2 Hoe kan ik mijn persoonlijke waarnemingsmogelijkheden verder ontwikkelen?

Deze vraag verwijst naar het zelf ontwikkelen van eenvoudige categorieën voor het observeren van lessen op basis van zelfgekozen doelstellingen of vraagstellingen. Hierbij kunnen problemen van operationalisatie, observatie-eenheid, codering, analyse en interpretatie aan de hand van praktische opdrachten concreet worden gemaakt. Suggesties hiervoor zijn o.a. te vinden bij Bachmair (1974) en Grell (1976).

In tweede instantie kan worden gedacht aan het creatief en kritisch hanteren van (stukjes) van bestaande observatiesystemen zoals Flanders, VICS, Kounin, Brophy en Good, etc.

3 Wat ga ik met de gegevens van de zelf-observatie doen?

Observeren is geen activiteit met een doel in zich zelf. De observatie moet in dienst staan van de praktische vorming, b.v. vaardigheidstraining. Daarom maakt het observeren meestal onderdeel uit van methoden voor de praktische vorming van leerkrachten, in het kader van instituutspraktika en schoolpraktika, b.v. mikro-teaching, minikursussen, simulatie, gevalsmethode, interactie-analyse, ervaringstraining etc. Afhankelijk van de situatie brengt dit verschillende problemen mee. Een goede afstemming van IP en SP lijkt hierbij essentieel.

In het **projekt P.A.** van de vakgroep onderwijskunde te Utrecht (zie: Konsept-Werkboek, Thema Observeren, 1977) is voor het instituuts- en schoolpraktikum een **heuristiek** ontwikkeld. Met behulp van o.a. deze heuristiek kunnen P.A.-studenten een eenvoudig observatiesysteem ontwikkelen en hanteren.

De nadruk valt op het zelf ontwikkelen van een instrument op basis van een zelfgekozen vraagstelling of doelstelling binnen een bepaalde kontekst. Observeren vormt zo een onderdeel van een cyclus voor didactisch handelen.

Uitgangspunten en kenmerken zijn o.a. bewust leren, denken in termen van bestaande en gewenste situatie, problem-solving via cyclisch werken, koöperatie tussen studenten, docenten en mentoren in een begeleidingscyclus, integratie IP, SP en theorie. Centraal staat hierbij het begrip **zelfevaluatie** (Haan en Huigen, 1975; Simpson, 1966).

In het Konsept-Werkboek wordt aandacht besteed aan de volgende onderwerpen:

- verschil observeren—waarnemen;
- welke objecten van observatie mogelijk zijn;
- wie observeert en wat betekent dat;
- waarom observeer je;
- wat is operationaliseren en waarom doe je dat;
- welke problemen zijn er bij operationaliseren;
- welke wijzen van opschrijven zijn er;
- wat is interactie;
- wat is bewuster handelen;
- wat heb je aan observatie als je in het SP bezig bent;
- hoe gebruik je observatie.

Na een aantal inleidende opdrachten, wordt door P.A.-studenten een eenvoudig instrument ontwikkeld dat kan worden gebruikt binnen het SP. Hierbij wordt o.a. gebruik gemaakt van een heuristiek.

Deze, hierboven reeds genoemde, heuristiek wordt in het werkboek als volgt samengevat:

- 1 Je stelt jezelf een doel
- 2 dat doel operationaliseer je in observeerbare gedragingen
- 3 die gedragingen ga je observeren en opschrijven
- 4 datgene wat je opgeschreven (gecodeerd) hebt ga je analyseren: b.v. kijken en luisteren welke gedragingen het meest voorkwamen
- 5 dan ga je die gegevens interpreteren: wat betekent dat nu in het licht van je doelstelling?
- 6 wat is je konklusie?
- 7 wat ga je met die konklusie doen?

Je zou deze punten als een cyclus kunnen zien, want als je dit rijtje hebt afgewerkt, dan kun je je een volgend doel stellen op grond van punt 7 (Konsept-Werkboek Thema Observeren, 1977).

Onder begeleiding van docenten en mentoren wordt door subgroepjes studenten gewerkt aan het ontwikkelen en hanteren van eenvoudige instrumenten. Hierbij wordt gestreefd naar een integratie tussen IP en SP en tussen observeren en didaktisch handelen.

Overigens moet worden opgemerkt dat het hier gaat om een voorlopige opzet die nog kritisch moet worden geëvalueerd.

9. LITERATUUR

- Amidon, E. en E. Hunter. *NAAR BETER LESGEVEN*. Baarn, Bosch en Keuning, 1975. Pedi no. 6.
- Bachmair, G. *UNTERRICHTSANALYSE, VERFAHREN UND FRAGESTELLUNGEN ZUR PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG VON UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN*. Weinheim usw. Beltz, 1974.
- Bakker, R. *DE GESCHIEDENIS VAN HET FENOMENOLOGISCH DENKEN*. Utrecht, Het Spectrum, 1966. Aula 1974.
- Becker, H. S. and B. Geer. 'Participant Observation and Interviewing: A Comparison'. In: W. J. Filstead (ed.). *QUALITATIVE METHODOLOGY*. Chicago, Rand Mc Nally, 1970.
- Berg, J. H. van den. *ZIEN, VERSTAAN EN VERKLAREN VAN DE VISUELE WAARNEMING*. Nijkerk, Callenbach, 1972.
- Bergeijk, J. van. *DIDACTISCH HANDELEN*. Wageningen, Veenman, 1971. Dissertatie.
- Bergen, Th. C. M. *PAPER VOOR DE WERKGROEP EFFEKTIVITEIT VAN LEERKRACHTGEDRAG*. Groningen, O.R.D., 1976.
- Berger, H. *ERFAHRUNG UND GESELLSCHAFTSFORM, METHODOLOGISCHE PROBLEME WISSENSCHAFTLICHER BEOBSACHTUNG*. Stuttgart, enz., Kohlhammer, 1972.
- Blumer, H. *SYMBOLISCH INTERAKTIONISME, PERSPEKTIEF EN METHODE*. Meppel, Boom, 1974.
- Brands, J., e.a. *ANDERE WIJS OVER ONDERWIJS*. Nijmegen, Link, 1977.
- Brophy, J. E. and T. E. Good. *TEACHER STUDENT RELATIONSHIPS: CAUSES AND CONSEQUENCES*. New York, Holt, enz., 1974.
- Bruyn, T. *THE HUMAN PERSPECTIVE IN SOCIOLOGY. THE METHODOLOGY OF PARTICIPANT OBSERVATION*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. New Jersey, 1966.
- Bruyn, S. T. 'The New Empiricists: The Participant Observer and Phenomenologist'. In: W. J. Filstead (ed.). *QUALITATIVE METHODOLOGY*. Chicago, Rand Mc Nally, 1970, p. 283-288.
- Bueren, H. G. van, e.a. *WAARNEMING IN DE VERSCHILLENDE WETENSCHAPPEN*. Utrecht, Het Spectrum, 1967. Aula 306.
- Coenen, H. 'Fenomenologie en sociologie'. *MENS EN MAATSCHAPPIJ* (1975), p. 38-72.
- Coenen, H. 'Fenomenologische sociologie'. *INTERMEDIAIR*, 12 (1976) nr. 12, 19 maart, p. 31 e.v.
- Cornelissen, J. en C. Doets. *AKTIE-ONDERZOEK. SYLLABUS T.B.V. HET STUDIE-ONDERDEEL 'SOCIOLOGISCH ONDERZOEK'*. Nijmegen. Instituut voor sociale pedagogiek en andragogie, K.U. 1974.
- Corte, E. de e.a. *BEKNOPT DE DIDAXOLOGIE*. Groningen, Tjeenk Willink, 1974.
- Creemers, H. P. M. *EVALUATIE VAN ONDERWIJSSTIJLEN BINNEN HET AANVANKELIJK LEZEN*. Utrecht, 1974. Dissertatie, R.U.
- Duijker, H. C., B. G. Palland en R. Vuyk. *LEERBOEK DER PSYCHOLOGIE*. Groningen, Wolters, 1964.
- Dunkin, M. J. and B. J. Biddle. *THE STUDY OF TEACHING*. New York enz., Holt, enz., 1974.
- Filstead, W. J. (ed.). *QUALITATIVE METHODOLOGY. FIRSTHAND INVOLVEMENT WITH THE SOCIAL WORLD*. Chicago, Rand Mc Nally, 1970.
- Flanders, N. A. *ANALIZING TEACHING BEHAVIOR*. Massachusetts enz., Addison-Wesley, 1970.
- 'Freudenthal graaft diep en Wantrouwt onderwijsresearch'. *UTRECHTS UNIVERSITEITSBLAD*, 8 (1976), 12 nov. Interview.
- Friedrichs, J. und H. Lüdtkke. *TEILNEHMENDE BEOBSACHTUNG ZUR GRUNDLEGUNG EINER SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN METHODE EMPIRISCHER FELDFORSCHUNG*. Weinheim, enz., Beltz, 1971.
- Fritz, J. *INTERAKTIONSPÄDAGOGIK. METHODEN UND MODELLE*. München, Juventa, 1975.
- Grant, B. M. and D. Grant-Hennings. *THE TEACHER MOVES; AN ANALYSIS OF NON-VERBAL ACTIVITY*. New York, 1971.
- Groot, A. D. de. *METHODOLOGIE*. Den Haag, Mouton, 1972.
- Glaser, B. G. 'The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis'. In: G. J. Mc. Call and J. L. Simmons (eds.). *ISSUE IN PARTICIPANT OBSERVATION*. Massachusetts, enz., Addison-Wesley, 1969.
- Good, T. E., Biddle, B. J. en Brophy, J. E. *TEACHERS MAKE A DIFFERENCE*. New York, Holt, enz., 1975.
- Grell, J. *TECHNIKEN DES LEHRERVERHALTENS*. Weinheim, Beltz, 1974.
- Guardini, R. und O. F. Bollnow. *BEGEGNUNG UND BILDUNG*. Würzburg, Im Werkbund-Verslag, 1965.
- Haan, J. en J. Huigen. *ZELFEVALUATIE ALS EEN DOEL VAN STAGEBEGELEIDING*. Utrecht, IPAW, vakgroep Onderwijskunde, 1975. Diktoraalskriptie.
- Hamilton, D. and S. Delamont. 'Classroom research: a cautionary tale'. *RESEARCH IN EDUCATION*, (1974) no. 11, p. 1-17.
- Hart, M. 't. *DE KRITISCHE AFSTAND*. Amsterdam, Arbeiderspers, 1975.
- Have, P. ten. *SOCIOLOGISCH VELDONDERZOEK*. Meppel, Boom, 1977(a).

- Have, P. ten. 'Subjectivisme en veldonderzoek'. *INTERMEDIAIR*, 13 (1977), no. 21, 27 mei, p. 37-39 (b).
- Have, P. ten. 'Ethnomethodologie'. *INTERMEDIAIR*, 12 (1976) no. 16, p. 27-35.
- Heide, H. van der. *NAAR EEN PERSOONLIJKE ONDERWIJSSTIJL I EN II*. Tilburg, Zwijssen, 1975.
- Heinze, T. und H. Schulte. *VERSUCH EINER PHÄNOMENOLOGIE VON UNTERRICHTSPROZESSEN*. Wiesbaden, 1973. (B.T.Z.).
- Herbert, J. and C. Attridge. 'A Guide for Developers and Users of Observation Systems and Manuals'. *AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*, 17 (1975) no. 1, p. 1-20.
- Hoeben, W. 'Zur Integration von kritisch rationalistischer Methodologie und interpretativen Theorien in der Soziologie'. *ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE*, 5 (1976), nr. 2, p. 118-131.
- Holzkamp, K. *SINNLICHE ERKENNTNIS — HISTORISCHER URSPRUNG UND GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION DER WAHRNEMUNG*. Frankfurt am Main. Fischer Athenäum, 1973.
- Hoof, J. J. van. 'Symbolisch interaktionisme. Een overzicht en een poging tot evaluatie'. *MENS EN MAAT-SCHAPPIJ*, (1973), nr. 3, p. 328-373.
- Huigen, J. *NON-VERBALE KOMMUNIKATIE IN DE SCHOOLKLAS*. Utrecht, 1975. Paper, vakgroep Onderwijskunde.
- Hurrelmann, K. 'Unterrichtsforschung als angewandte Sozialisationsforschung'. *BETRIFFT ERZIEHUNG*, (1974), no. 9, p. 47-50.
- Jansen, T. *IDEOLOGISCHE AANPASSING IN HET BASISONDERWIJS. OBSERVATIES IN VIER SCHOLEN*. Nijmegen, SUN, 1975.
- Jackson, P. *LIFE IN CLASSROOMS*. New York, enz., Holt, enz., 1968.
- Keller, U en G. Neumann. *DE SCHOOL OMGESCHOOLD. EEN PEDAGOGISCHE HERORIËNTATIE VOOR LERAREN. DEEL I. WERKPROGRAMMA. DEEL II. TOEPASSING*. Amsterdam. Wetenschappelijke Uitgeverij, 1975.
- Kerlinger, F. N. *FOUNDATIONS OF BEHAVIORAL RESEARCH*. London, enz. Holt, enz., 1970.
- Klijnhout, A. E. 'Twintig jaar metabletica: de denkbeelden van prof. dr. J. H. van den Berg'. *INTERMEDIAIR*, 13 (1977), p. 37-43.
- Kohnstamm, P. *PERSOONLIJKHEID IN WORDING*. Haarlem, Tjeenk Willink, 1963.
- Kok, J., S. Veenman en A. Zellissen. *VERBALE INTERAKTIE ANALYSE (HANDLEIDING)*. Den Bosch, 1975. Instituut voor Onderwijskunde Nijmegen en K.P.C.
- Kok, J. en S. Veenman. *INTERAKTIEANALYSE*. Den Bosch/Nijmegen, K.P.C./instituut voor onderwijskunde K.U. 1977. Onderwijsleerpakket.
- König, R. (Hrsg.). *BEOBACHTUNG UND EXPERIMENT IN DER SOZIALFORSCHUNG*. Köln usw. Kiepenheuer und Witsch, 1962. Praktische Sozialforschung 2.
- Koningsveld, H. *HET VERSCHIJNSEL WETENSCHAP, EEN INLEIDING TOT DE WETENSCHAPSFILOSOFIE*. Meppel, Boom, 1976.
- *KONSEPT WERKBOEK, THEMA OBSERVEREN*. Utrecht, IPAW, Vakgroep Onderwijskunde, 1977. Projekt P.A.
- Koot, W. en J. Teunissen. *OVER THEORIE, THEORIE-ONTWIKKELING EN KWALITATIEVE METHODOLOGIE IN DE SOCIALE WETENSCHAPPEN*. Utrecht, 1977. Paper IPAW der R.U.
- Krappmann, L., U. Oeverman und K. Kreppner. *WAS KOMMT NACH DER SCHICHTSPEZIFISCHEN SOZIALISATIONSFORSCHUNG?* Z.pl., 1974. Paper aangeboden op de Soziologentag.
- Kruijer, G. J. *OBSERVEREN EN REDENEREN*. Meppel, Boom, 1973.
- Kunert, H. Erziehung als Interaktion. Nachdenkliche Anmerkungen zu einem aktuellen Thema. *VIERTEL-JAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK*, 53 (1977) nr. 3, p. 333-349.
- *KURSUS 'KIJKEN EN LUISTEREN I'*. Amersfoort, Werkgroep Opleidingen - GEON (WOG), 1977.
- Langeveld, M. J. *BEKNOPT THEORETISCHE PEDAGOGIEK*. Groningen, Wolters, 1965.
- *LEREN OBSERVEREN I, II EN III*. Onderwijsleerpakket voor studenten van opleidingen voor kleuterleidsters en onderwijzers gericht op zelfstudie. Amsterdam, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1977.
- Lévi-Strauss, C. *HET WILDE DENKEN*. Amsterdam, Meulenhof, 1968.
- Mc Call, George J. and J. L. Simmons. *ISSUES IN PARTICIPANT OBSERVATION: A TEXT AND READER*. Addison-Wesley, Menlo Park, California, enz., 1969.
- Medley, D. M. en H. E. Mitzel. *MEASURING CLASSROOM BEHAVIOR BY SYSTEMATIC OBSERVATION*. In: N. L. Gage (ed.). *HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING*. American Ed. Research Association. Chicago, Rand Mc. Nally, 1967.
- Maurer, F. 'Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik'. In: G. Dohmen, e.a. (hrsg.). *UNTERRICHTSFORSCHUNG UND DIDAKTISCHE THEORIE*. München, Piper, 1970, p. 130-144.
- Merkens, H. en H. Seiler. *INTERAKTIONSANALYSE*. Stuttgart enz, Kohlhammer 1978.
- *METHODEN EN TECHNIKEN*. Leiden, 1976. Ped. Instituut, R.U. Leiden. Klapper behorend bij het praktikum M. en T., Kursus 1976-1977, Deel II.
- Moser, C. A. en G. Kalton. *SURVEY METHODS IN SOCIAL INVESTIGATIONS*. London, Heibemann, 1975.

- Nooy, A. 'Wet en Werkelijkheid in sociaal onderzoek'. *INTERMEDIAR*, 13 (1977) nr. 17, 19 april.
- Ober, R. L., E. L. Bentley en E. Miller. *SYSTEMATIC OBSERVATION OF TEACHING*. New Jersey, Prentice-Hall, 1971.
- Plas, P. L. van der. *TRENDS IN DE ONTWIKKELING VAN DE ONDERZOEKSMETHODOLOGIE M.B.T. DE EFFEKTIVITEIT VAN DE LEERKRACHT*. Leiden, 1976. Paper, O.R.D., 1976. Vakgroep Onderwijskunde, R.U.
- Rosenshine, B. and N. Furst. 'The use of direct Observation to study Teaching'. In: R. M. W. Travers (ed.). *SECOND HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING*, Chicago, Rand Mc Nally, 1973, p. 122-178.
- Roszak, T. *OPKOMST VAN EEN TEGENCULTUUR*. Amsterdam, Meulenhof, 1973.
- Rumpf, H. 'Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung?' In: G. Dohmen, e.a. (Hrsg.). *UNTERRICHTSFORSCHUNG UND DIDAKTISCHE THEORIE*. München, Piper, 1970, p. 110-129.
- Seiffert, H. *EINFÜHRUNG IN DIE WISSENSCHAFTSTHEORIE 2. GEISTESWISSENSCHAFTLICHE METHODEN: PHÄNOMENOLOGIE/HERMENEUTIK UND HISTORISCHE METHODE/DIALEKTIK*. München, Beck, 1972.
- Serenso, K. K. and C. D. Mortenson. *FOUNDATIONS OF COMMUNICATION THEORY*. New York, 1970.
- Simmel, G. 'The significance of Numbers for Social Life'. In: A. P. Hare, E. F. Borgatta en R. F. Bales (eds.). *SMALL GROUPS, STUDIES IN SOCIAL INTERACTION*. New York, Knopf, 1965, p. 9-15. Revised Edition.
- Simon, A. and E. G. Boyer. *MIRRORS FOR BEHAVIOR III, AN ANTHOLOGY OF OBSERVATION INSTRUMENTS*. Wyncote, Communication Materials Center, 1974.
- Simpson, R. H. *TEACHER SELF-EVALUATION*. New York, Mc Millan, 1966.
- Speier, M. *HOW TO OBSERVE FACE-TO-FACE COMMUNICATION: A SOCIOLOGICAL INTRODUCTION*. Pacific Palisades, Cal.: Goodyear Publishing, 1973.
- Storig, H. J. *GESCHIEDENIS VAN DE FILOSOFIE, I EN II*, Utrecht, Het Spectrum, 1966. Prisma 409 en 410.
- Stubbs, M. and S. Delamont (eds.). *EXPLORATIONS IN CLASSROOM OBSERVATION*. Sussex, England, Wiley, 1976.
- Tavecchio, L. W. C. *QUANTIFICATION OF TEACHING BEHAVIOR IN PHYSICAL EDUCATION*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam, Groningen, V.R.B. drukkerijen, 1977.
- Terwel, J. Absoluut en relatief meten, *INFO 5* (1973) nr. 2.
- Terwel, J. *SYSTEMATISCHE OBSERVATIE VAN SOCIALE INTERAKTIE IN DE ONDERWIJSLEERSITUATIE*. Utrecht, 1976, Interne Paper, Vakgroep Onderwijskunde IPAW der R.U.
- Terwel, J. *VISIES OP TAALVERWERVING*. Groningen, 1973. Instituut voor Onderwijskunde, Interne Paper.
- Ulich, D. *PÄDAGOGISCHE INTERAKTION, THEORIEN ERZIEHERISCHEN HANDELNS UND SOZIALEN LERNENS*. Weinheim, Beltz, 1976.
- Vedder, R. 'Het kind in de leersituatie'. In: L. van Gelder e.a. (red.). *DIDACTISCHE ANALYSE, READER 2*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972, p. 185-199.
- Veenman, S. A. M. *TRAINING OP BASIS VAN INTERAKTIE-ANALYSE*. Tilburg, Zwijssen, 1975. Dissertatie K.U. Nijmegen (interne paper).
- Veenman, S. en A. Zelissen. *INTERAKTIE ANALYSE. HET GEBRUIK VAN OBSERVATIESYSTEMEN*. Nijmegen, Instituut voor Onderwijskunde, KUN, 1975.
- Veer, M. A. A. van der. 'Participerende observatie: onderzoeksmethode bij agogische vraagstellingen'. *PEDAGOGISCHE STUDIËN*, 50 (1973), nr. 11, p. 471-477.
- Velema, E. *HET ORIËNTATIEJAAR VAN HET L.T.O.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1963. Mededelingen van het nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, no. 69.
- Walker, R. and C. Adelman. *CLASSROOM OBSERVATION*. London, Methuen, 1975.
- Wijvekate, M. L. *METHODEN VAN ONDERZOEK*. Utrecht, Spectrum, 1969. Aula 399.
- Zifreund, W. (Hrsg.). *TRAINING DES LEHRVERHALTENS UND INTERAKTIONSANALYSE*. Weinheim, enz., Beltz, 1976.
- Zinnecker, J. 'Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung'. *BETRIFFT ERZIEHUNG*, (1974), nr. 9, p. 26-26.

